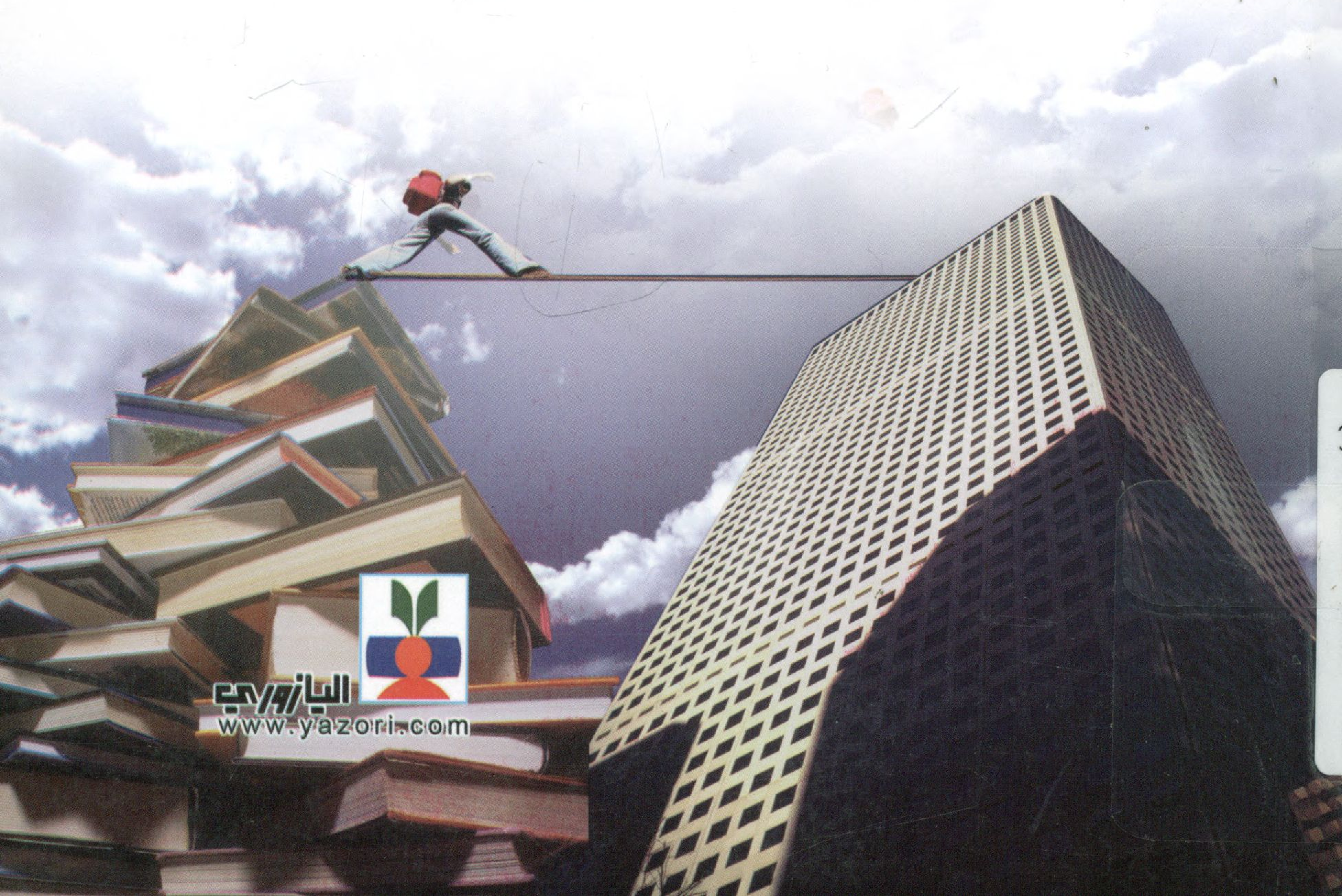
# ديمقراطية التعليم

## (واشكالية التسلط والازمات في المؤسسات الجامعية)

علي عبد الرحيم صالح



# ديمقراطية التعليم

(واشكالية التسلط والازمات
في المؤسسات الجامعية)

# ديمقراطية التعليم

## (واشكالية التسلط والازمات في المؤسسات الجامعية)

علي عبد الرحيم صالح

# ديمقراطية التعليم

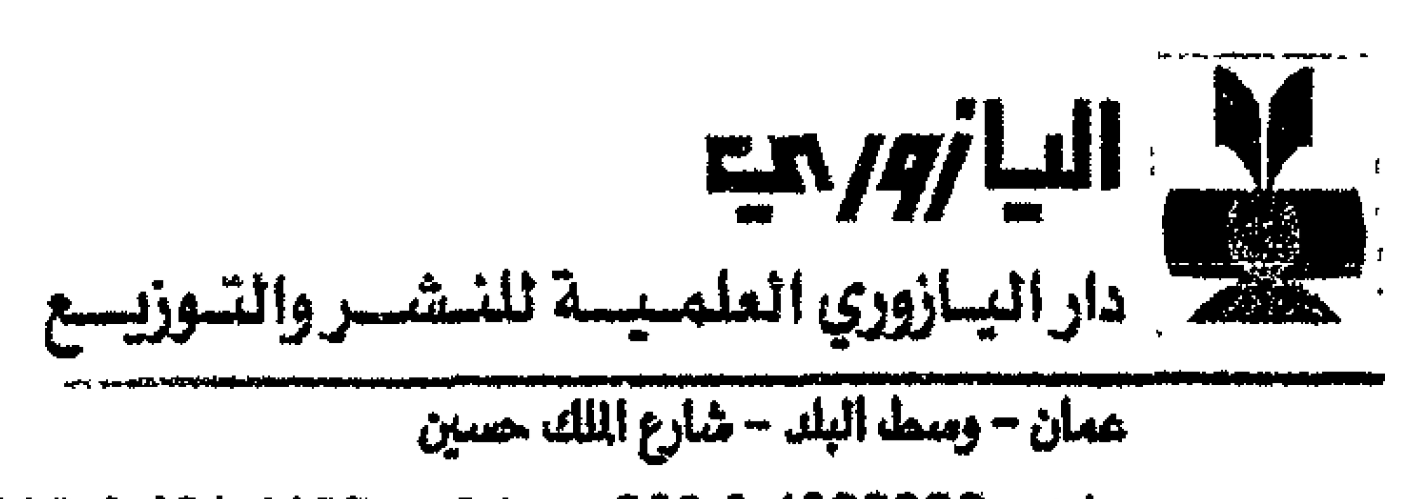
## (واشكالية التسلط والازمات في المؤسسات الجامعية)

علي عبد الرحيم صالح

رقم الإيدع 2013/3/939

الطبعة العربية 2014






عمان - وسط البلد - شارع الملك حسين
هاتف: 4626626 6 962+ تلفاكس: 4185 461 6 962+
ص.ب: 520646 الرمز البريدي: 11152
www.yazori.com info@yazori.com

# المحتويات

# مقدمة

يعد هذا الكتاب محاولة جدية نحو أجراء دراسة تحليلية وعميقة حول واقع العلاقات الإنسانية الديمقراطية في الحياة الجامعية ، وخاصة إن الأدبيات في هذا الموضوع تكاد تكون قليلة جدا . مما دفعنا نحو القيام بتأليف هذا الكتاب ، وخاصة أن الدراسات والأبحاث العربية التي عثرنا عليها وأجريناها في ديمقراطية التعليم أظهرت غياب واضح للممارسات الديمقراطية وشيوع التسلطية في المناخ الجامعي العربي ، فرغم الجهود والتطورات التي مضت بها الجامعات العربية إلا أن التفاعلات والعلاقات الإنسانية كانت غائبة ، ومن ثم إن لهذا الغياب أثر كبير وواضح في كفاءة المنتج الجامعي وقلة خبرته وتدني إمكانياته. ولذلك يشكي السوق العربي من قلة الخبرة في أيديه العاملة ، والكفاءات الأكاديمية ، ويلجأ إلى الخبرات الأجنبية التي تقدمت بشكل كبير وواسع .

يتضمن هذا الكتاب سبعة فصول ، تناول الفصل الأول التعريف بالتعليم الجامعي وبدايات جذوره الأكاديمية في الوطن العربي ، وأهداف التعليم في بعض الدول العربية فضلا عن دوره في المجتمع وشروطه والصعوبات التي تواجهه . أما في الفصل الثاني فقد أنقسم على ثمانية مباحث مهمة حول ديمقراطية التعليم ، وتناولنا فيه السلوك الديمقراطي في العملية التعليمة ، والتعريف بالمعلم الديمقراطي ، وطرائق التدريس الديمقراطية ، والمناهج الديمقراطية ، فضلا عن الإدارة الجامعية الديمقراطية وضرورة المجالس والنقابات الطلابية . وكذلك تطرقنا في الفصل الثاني إلى النظريات التي عالجت وفسرت ديمقراطية التعليم الجامعي ، وهذه تكاد تكون نادرة في الكتب العربية ، كما قام المؤلف بعرض الدراسات السابقة حول موضوع الكتاب ، والقيام باستنتاجات مسبقة وخطيرة حول واقع التعليم في الجامعات العربية . وقد عالجنا في الفصل الثالث من الكتاب موضوع التسلط الأكاديمي في الجامعات العربية من حيث تعريفها ومظاهرها وأثارها على الطالب والمنتج الجامعي . في حين تناول الفصل الرابع موضوع ذو صلة كبيرة بشيوع التسلط الأكاديمي وهو الأزمات الجامعية ، وقد استعرضنا في هذا الفصل مفهوم الأزمة ومراحلها ، وأنواعها ، والنظريات التي فسرتها . في حين تعمد المؤلف في الفصل الخامس أن يطرح موضوع يعالج من خلاله

مشكلات التسلط وتدني المنتج التعليمي في الجامعات العربية إلا وهو جودة التعليم الجامعي ، فمن خلال الجودة والالتزام بمعاييرها يمكن أن نطور من تعليمنا وكفاءتنا الإدارية والتعليمية وبالتالي تطوير طالبنا الجامعي كي يضاهي المنتج الغربي في السوق العالمية . أما في الفصل السادس والسابع من الكتاب فقد تضمنا دراستين مهمتين حول واقع التعليم الجامعي ومدى شيوع ثقافة الديمقراطية التربوية والتعليمية في المؤسسات العراقية . وأخيرا يقدم المؤلف شكره الجزيل للدكتور فارس كمال عمر نظمي لنصائحه المفيدة في تأليف هذا الكتاب ، راجي من الله سبحانه وتعالى له حسن التوفيق ودوام الصحة .

المؤلف

# الفصل الأول

# التعليم الجامعي

## رسالة التعليم الجامعي

مما لاشك فيه أن التعليم بكافة أنواعه مهنة سامية ورسالة مقدسة ، وقبل أن تكون مهنة فهي رسالة تقترب من رسالة الأنبياء والرسل عليهم السلام . كذلك يعتبر التعليم مهنة أساسية في تقدم الأمم ، فالتجارب الدولية المعاصرة أثبتت بما لا يدع مجال للشك أن بداية التقدم الحقيقية للأمم بل الوحيدة هى التعلم ، فالدول المتقدمة تضع التعليم في أولوية برامجها وسياستها ، فيمثل التعليم الإستراتيجيات القومية الكبرى لدول العالم المتقدم والنامي على حد سواء نظرًا لما لمسته تلك الدول من أدوار ملموسة للتعليم في العمليات التنموية ، والسياسية ، والاقتصادية وتتميز مهنة التعليم بأنها تسبق المهن الأخرى في تكوين شخصية الأفراد قبل أن يصلوا إلى سن التخصص في أي مهنة . ولعل هذا ما دفع الباحثين إلى أن يصفوا التعليم بأنها المهنة الأم التى تسبق جميع المهن ، وتمدها بالعناصر المؤهلة علميًا واجتماعيًا وفنيًا وأخلاقيًا(السبيعي ، 1996 ، ص 13 ) .

لذا يمثل التعليم الجامعي أهم دعائم تطوير المجتمعات البشرية وأدوات النهوض بها وذلك لما يحتله من مكانة في تهيئة وإعداد الأطر الفنية والعلمية المؤهلة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية. إضافة إلى دوره في صناعة المعرفة والعلم ونشرها ، فالتعليم الجامعي هو استجابة لمتطلبات المجتمع وتحفيز الإبداع وإجراء البحوث العلمية لتحقيق التنمية المستدامة خدمة للمجتمع البشري ( الظالمي ، ص 1 ) .

أن التعليم الجامعي رافد ومصدر مجتمع المعرفة و الثورة المعلوماتية والتكنولوجية المعاصرة، إذ هو الاداة التي تعمل على إعداد الكوادر العلمية المدربة والمؤهلة لقيادة مؤسسات المجتمع،وركيزة أساسية لتنمية مجتمعية إنتاجية، ووسيلة لاستثمار و ادخار العنصر البشري الذي هو أهم ما يملك أي المجتمع. وهذا ما جعل مختلف المجتمعات , المتقدم منها والنامي على السواء، أن تجعل التعليم الجامعي في أعلى سلم أولوياتها ؛ لذا، فالاهتمام بالتعليم الجامعي ليس ترفًا فكريًا، بل هو ضرورة حتمية وقضية مصيرة

.فالجامعة وسيلة تغيير فاعلة في المجتمع؛ إذ تساعد على تكوين النظرة العلمية التي تهيئ الناس لتقبل التغييرات ومعايتتها،واستمرارها ضمن فلسفة المجتمع وقيمه وثقافته، كما أنها تلائم بين الأصالة والحداثة ، وتعد الأفراد لتقبل التغييرات الجديدة. (التل، 1997، 105)

## ما هو التعليم الجامعي؟

يعرف التعليم الجامعي بأنه العملية التعليمية المنظمة التي تبدأ عادة بعد التعليم الثانوي بمختلف فروعه "علمي، أدبي، مهني وغيره"، أي أن تكون القاعدة التعليمية الأساسية للانتساب إليه 12 سنة دراسية على الأقل : 6 سنوات ابتدائية و 6 سنوات ما بعدها (3متوسطة + 3 ثانوية)، وقد تختلف هذه المسميات من بلد إلى آخر أو قد تطول بعض المراحل أو تقصر ولكنها محصورة على الأعم الأغلب بهذا السقف الزمني، وتتنوع مستويات التعليم العالي : من دبلوم عالي، إلى بكالوريوس، إلى ماجستير والى دكتوراه، وعلى قاعدة 2 سنة دبلوم عالي، 4 سنوات بكالوريوس، 2 سنة ماجستير و3 دكتوراه، وهو الشائع عالميا كما في العراق، مع الأخذ بنظر الاعتبار الاختلافات في أنظمة الدراسة وتعني هذه المرحلة بأعداد الكوادر المؤهلة للعمل التخصصي، كما تساهم في إعداد الكوادر البحثية والتعليمية لهذه المرحلة فيما يعرف ببرنامج الدراسات العليا والبحث العلمي، (صالح ، 2011 ، ص 9 ) .

في حين عرفته منظمة اليونسكو وفق التوصية الخاصة الموجه نحو الاعتراف بدراسات التعليم العالي وشهاداته في دورتها السابعة والعشرين (تشرين الثاني 1993) "بأنه برامج الدراسة او التدريب على البحوث على المستوى بعد الثانوي التي توفرها الجامعات او المؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات المختصة في الدولة ( منظمة اليونسكو ، 1998 ، ص 12 )

كما عرف التعليم الجامعي بأنه المرحلة التعليمية التي تلي المرحلة الثانوية أو ما يعادلها ، ويبدأ عادة بنهاية المرحلة الثانوية بإلتحاق الطالب بأي من كليات أو معاهد أو جامعات القطاع العام أو القطاع الخاص ويكون فيها الفرد مؤهلاً للحصول على شهادات علمية حسب مدة دراسته وغالبا ما تكون على النحو الآتي :

- شهادة الدبلوم بعد إتمام الطالب عامين دراسيين في مجال تخصص محدد .
- الشهادة الجامعية ، ويطلق عليها في الوطن العربي البكالوريوس أو الليسانس أو الإجازة أو الأستاذية على وفق تخصص والبلد المانح للشهادة، وتمنح بعد إتمام الطالب أربع سنوات دراسية في الكلية أو المعهد أو الجامعة في مجال تخصص معين، وغالباً ما تختم الدراسة بمشروع بحثي للتخرج ( إميل ، 1986 ، ص 3 )
- الدراسات العليا وتبدأ مباشرة بنهاية مرحلة التعليم الجامعي بالتحاق الطالب بأي أكاديمية أو معهد أو جامعة في القطاع العام أو القطاع الخاص يكون بعدها مؤهلاً للحصول على شهادات علمية حسب مدة دراسته وغالبا ما تكون على النحو الآتي :

ا . شهادة الدبلوم العالي، وتختلف مدة الدراسة للحصول على هذه الشهادة من بلد إلى آخر وفي الوطن العربي تكون مدتها من سنه إلى سنتين، وتكون الدراسة فيها عبارة عن مواد دراسية على غرار النظام الجامعي، وتقديم بحث علمي مبسط في ذات التخصص بوصفه مشروع للتخرج وشرط أساسي للحصول على الدرجة العلمية، وتسمى في بعض الدول ماجستير متخصص .

ب . شهادة الماجستير : تمنح هذه الشهادة بعد خوض الطالب مرحلتين ، المرحلة الأولى عبارة عن سنة تحضيرية ، والمرحلة الثانية عبارة عن كتابة مطلب بحث يتم تهيئته من خلال الحلقة الدراسية (السيمنار) والتي يخوض فيها الطلبة مع استاذ أو أكثر مناقشة ترتيبات وكتابة الرسالة ، وبذلك يكتسب الطالب في هذه المرحلة مهارات جديدة في كيفية كتابة واجراء البحث العلمي (نعمان والنميري ، 1998 ، ص 26 )

ج . شهادة الدكتوراه .تمنح هذه الشهادة بعد تقديم الطالب لأطروحة علمية في مجال تخصصه، وإقرار المجلس العلمي في المؤسسة التعليمية التي قدمت إليها الأطروحة بجدارة البحث بالمناقشة، ويناقش بعدها البحث في جلسة علنية غالباً ما يُعلن بنهايتها حصول الطالب على الدرجة العلمية، ومدتها تكون سنتين كحد أدنى وخمس سنوات كحد أقصى قد تمدد بتوصية من المشرف إلى سبع سنوات وهذا طبعاً في المتوسط لأن المدة تختلف من جامعة إلى أخرى، وهناك أربعة أنواع من

شهادة الدكتوراه هي الدكتوراه الفخرية، ودكتوراه الجامعة، ودكتوراه الحلقة الثالثة، ودكتوراه الدولة، "ويشترط في أطروحة الدكتوراه إلى جانب ما يشترط في رسالة الماجستير من سلامة البحث وجودة الأداء ، والتقصي المتعمق والإضافة إلى المعرفة، والجدّة في الاكتشاف وأسلوب المعالجة، والحجم غير محدد أيضاً، لأن التقويم يرتكز على النوع والكيف لا على الكم "

( إميل ، 1986 ، ص 3 ) و (نعمان والنميري ، 1998 ، ص 26 )

## جذور التعليم الجامعي في الوطن العربي

عرفت البلاد العربية التعليم العالي عندما بدأت تظهر الجامعات الحديثة ابتداءً في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، فقد أسست الجامعة الأميركية في بيروت عام 1866 والجامعة اليسوعية في لبنان عام 1875 في حين أسست جامعة الجزائر من قبل فرنسا عام 1879 وجامعة الخرطوم من قبل الانكليز عام 1902. أما الجامعات والكليات التي أسست بمبادرات وطنية في البلاد العربية فلم تظهر إلا في القرن العشرين إذ أسست الجامعة المصرية كجامعة أهلية في 21 كانون الأول 1908 ووضع الحجر الأساس لبنايتها من قبل الملك فؤاد الأول عام 1914 وبمنحة من الاميرة فاطمة ابنة الخديوي إسماعيل أخت الملك ولم تعترف الحكومة المصرية بشهادات هذه الجامعة أول الأمر إذ كان القبول فيها لا يشترط الحصول على الثانوية العامة ويمكن لكل المواطنين دخولها وكان الدوام فيها مسائياً ، وأصبحت هذه الجامعة رسمية عام 1925 ومنها خرجت دعوات الإصلاح والتجديد وشغل رئاستها شخصيات مصرية معروفة مثل احمد لطفي السيد (1925 -1941).. وأسست الجامعة السورية في دمشق عام 1923 وضمت مدرسة الحقوق التي أسست عام 1919 ومعهد الطب الذي أنشأ عام 1919 ذاته ، وفي ليبيا أنشأت جامعة قاريونس في بنغازي عام 1955 وكذلك أنشأت جامعة الخرطوم الرسمية عام 1956 ويوجد اليوم أكثر من 350 جامعة في البلاد العربية ( هادي ، 2010 ،ص 10 – 11 ) .

## تاريخ ظهور جامعات التعليم العالي في العراق

أما العراق فتمتد جذور التعليم العالي إلى سنة 1908 وهو العام الذي أسست فيه كلية الحقوق ثم توالى إنشاء الكليات والمعاهد العالية حتى تأسيس جامعة بغداد بعد قيام ثورة 14 تموز 1958 على اثر صدور قانون جامعة بغداد عام 1956 حيث كان رئيسها الأول الأستاذ الدكتور متي عقراوي, ثم جاء بعده عالم الفيزياء الدكتور عبد الجبار عبد الله الذي طور مسارها العلمي وجعلها تحتل المكانة المرموقة بين جامعات المنطقة والعالم وكانت تضم كليات: ( الحقوق ، والهندسة, التربية، والطب، والصيدلة، والآداب، والتجارة، والزراعة، والطب البيطري، والمعاهد العالية مثل: العلوم الإدارية، واللغات، والمساحة، والهندسة الصناعية العالي، والتربية البدنية). ثم شرعت جامعة بغداد بمد نطاقها إلى مدن أخرى في العراق فأقامت في مدينة الموصل كليات مثل: ( الطب، والعلوم، والهندسة، والزراعة والغابات، والصيدلة، والدراسات الإنسانية ومعهدا للمحاسبة). وفي البصرة أقامت كليات مثل: ( التربية، والحقوق، والهندسة ) ومن ثم أنشاء جامعتي البصرة والموصل في مطلع نيسان عام 1967 حيث أصبحت هذه الكليات نواة لجامعتي الموصل والبصرة ، وفي سنة 1970 صدر قانون التعليم العالي والبحث العلمي ذو الرقم 132 والذي بموجبه استحدثت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وأنشئ مجلس التعليم العالي ليتولى رسم السياسة التعليمية والعلمية والتقنية العليا للبلد، ومن ثم أنشأت جامعة صلاح الدين في اربيل وبعدها الجامعة التكنولوجية في بغداد عام 1974، وكذلك فسح المجال لفتح الجامعات والكليات الأهلية بعد صدور القرار المرقم 184 في عام 1987 ، وقد بلغ عدد الجامعات والكليات الأهلية لحين سقوط النظام السابق ودخول قوات التحالف 10 فقط " وفقا لمعلومات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي " (صالح ، 2011 ، ص 9 ).

## مراحل حركة التعليم الجامعي في العراق

لقد مر التعليم الجامعي في العراق بمراحل مختلفة ومتعددة أثرت في أفكاره واتجاهاته وأساليبه في التعليم ، وهذه المراحل كالآتي :

1 . مرحلة الحكم العثماني : واقتصرت مهمة التعليم الجامعي خلال مدة السيطرة العثمانية على اعداد الموظفين ولا سيما القضاة والاداريين والمحامين لاشتغال الوظائف الحكومية ولمساعدة الباب العالي والسلطة المركزية في الاستانة في شؤون تصريف البلاد والسيطرة عليه .

2 . مرحلة الانتداب البريطاني : وكانت مهمة التعليم الجامعي إعداد الملاكات الإدارية والفنية لتيسير أعمال الدولة ، ومساعدة السلطة الانكليزية في الحكم وبسط النفوذ ؛ لذلك كان التعليم في اغلبه نظريا بعيدا عن واقع المجتمع .

3 . مرحلة الحكم الملكي : استمر التعليم بالاتجاه نفسه الذي كان سائدا في عهد الانتداب البريطاني ، أي تخريج الموظفين وإعداد الملاكات الفنية لتيسير أمور الدولة ؛ لذا طغت في هذه الفترة الدراسات الإنسانية والأدبية على الدراسات العلمية .

4 . العهد الجمهوري الأول لغاية 1956 : شرع خلال هذه الفترة قانون جامعة بغداد عام 1956 والذي أكد وضع الجامعة في خدمة المجتمع والإغراض القومية ، فضلا عن تشجيع البحث العلمي ورقي الآداب والفنون وبعث الحضارة العربية والإسلامية ، ولكن رغم ذلك فقد بقي التعليم الجامعي في العراق أسير التقاليد البالية نظرا للإمكانات المحدودة وضيق النظرة التي لا تتعدى مجال الحفاظ على التراث وتوسيع المعرفة والثقافة .

5 . العهد الجمهوري الثاني : في العام 1969 شكل مجلس قيادة الثورة المنحل لجنة لإعادة النظر في الوضع الجامعي والتخطيط التربوي ، وفي عام 1970 شكلت لأول مرة في القطر وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، إذ صدر قانون وزارة التعليم العالي والبحث العلمي رقم 132 لسنة 1970 ، وقد عدل قانون الوزارة أكثر من مرة كان أخرها صدور القانون رقم 40 عام 1988 ( جريو ، 2005 ، ص

20 ) ورغم هذا الانجاز فأن التعليم العالي والبحث العلمي ضل أسير التيارات السياسية في العراق ووسيلة لتحقيق أهداف النظام السياسي مما ظهرت في هذه الفترة الكثير من الإعاقات والاحباطات والسلبيات التي عانت منها الجامعات العراقية والتعليم الجامعي في تحقيق أهدافها الأكاديمية والتربوية ومشاريع البحث العلمي وخدمة المجتمع بصورة عامة . وهو ما يؤكده (صالح ، 2011 ) في دراسته عن واقع التعليم الجامعي أن ((الأوضاع السياسية العامة كانت تحمل في طياتها نذير شؤم تجسده سياسات التبعيث والتضييق على الحريات الأكاديمية للأساتذة وتحويل مؤسسات التعليم العالي إلى بؤر للدعاية السياسية للحزب الحاكم مما اخل بمعايير النزاهة والجودة وأفسد البحث العلمي وغاياته في هذه المؤسسات، ومن ثم سنوات من الحروب العبثية التي أقدم عليها النظام وسنوات حصار مما أوقعت هذه المؤسسات في شللية كاملة عن أداء دورها في خدمة المجتمع والبحث العلمي، وفد بدأت في عقد الثمانينيات والتسعينيات ملامح الهجرة للكادر التدريسي إلى الدول العربية وترك الجامعات على خلفية تردي الأوضاع الاقتصادية والمعيشية العامة ))

6 . فترة الاحتلال الأمريكي ما بعد 2003 : لا يخفى على أحد أن أحوال التعليم الجامعي انحدرت نحو الأسوء وذلك بسبب الظروف الأمنية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتدهورة، فوفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم فقد قتل أكثر من 300مدرس وجرح 1158 في عام 2006م في حين أغلقت العديد من المدارس والجامعات أبوابها نتيجة لأعمال العنف والتهديدات.

- في جريدة البيان الصادرة يوم 2تشرين الثاني, نوفمبر أعلنت أن نسبة المدارس فضلا عن الجامعات المغلقة وصلت إلى 90٪ بسبب التهديدات والأعمال الإرهابية.
- ووصلت إلى مكاتب حقوق الإنسان معلومات عن نزعة للهجرة الجماعية في أوساط ذوي الكفاءات العراقيين من مناطق النزاع إلى أجزاء أكثر أمناً.
- كما سجلت وزارة التعليم العالي تقارير عن اغتيال 154أستاذاً جامعياً من فترة 2003 لغاية 2006 .

- وكذلك شهدت بغداد أعلى معدل للاغتيالات إذ بلغت نسبة الاغتيالات حوالي 44٪ من إجمالي حوادث اغتيالات في العراق وكذلك ارتفعت نسبة اغتيال الطلبة إلى أكثر من 5٪ من إجمالي الاغتيالات فضلا عن رسائل التهديد التي أرسلت إلى الجامعات العراقية تطالب فيها الطلبة والأساتذة على حد سواء بترك الدراسة مما دفع أكثر من 2000 طالب على وفق الإحصاءات الرسمية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية الى الانتقال من المناطق الساخنة في جامعات بغداد والمستنصرية والتكنولوجية والنهرين إلى جامعات أخرى قريبة من مناطق سكنهم (المركز الوثائقي والمعلوماتي العراقي ، 2007 ، ص 21 ) .

## أهداف التعليم الجامعي في بعض أقطار الوطن العربي

تختلف الأهداف باختلاف الجهة المرتبطة بالتعليم العالي فالحكومة مثلاً تهدف إلى تأدية واجبها الوطني في تسهيل كسب العلم لمواطنيها لتطوير الموارد البشرية لتساهم في بناء الوطن بالعلم والمعرفة، وكذلك لتحقيق الأمن والاستقرار من خلال مجتمع متعلم يُقَدِّر معنى الحياة ويفهم رسالته ودوره في المجتمع أما مؤسسات التعليم العالي الأهلية فأهداف إنشائها متعددة مثل الكسب المادي، والتطور العلمي، والإسهام في تحريك عجلة التنمية بالبلد ( إميل ، 1986 ، ص 39 ).

ومن أهداف الوزارات في الوطن العربي نذكر

### أهداف التعليم العالي والبحث العلمي في العراق :

والمنصوصة في مؤتمرها السابع عام 2004 بغرض صياغة أهداف التعليم الجامعي ، وهذه الأهداف هي :

1. إن يؤمن التعليم الجامعي بأن جميع الإفراد متساوون في الحقوق والواجبات بغض النظر عن الجنس أو القومية أو الدين أو الأصل العرقي وأنهم سواء أمام القانون .
2. أن يحافظ على القيم الأصيلة والانفتاح على الحضارات الإنسانية والتفاعل مع ما هو إيجابي منها.

3. إن يحترم حقوق الإنسان ، وحقه في الحصول على المعرفة ، وتكامل شخصيته بمكوناتها الشخصية المتعددة مثل العقلية والوجدانية والاجتماعية ، وتأمين الموارد اللازمة لأن يعيش بمستوى لائق .
4. الإيمان بمبدأ الحصانة للتدريسي الجامعي ، وضمان حقه في حرية التفكير والتعبير .
5. توفير الفرصة للفرد للحصول على المعرفة ، وتنمية أسلوب التفكير العلمي والعقل المتطور لديه بوصفها من واجبات العليم العالي .
6. الإيمان بالحرية والديمقراطية وإشاعتهما بالوسط الجامعي .
7. ترسيخ العلاقة التربوية السليمة بين الأستاذ والطالب بما يضمن عملية تعلم سليمة ورصينة ( وزارة التعليم العالي جمهورية العراق ، 2004 ، ص 8 )

**وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية التي حددت** اهداف التعليم الجامعي على وفق وثيقة سياسة التعليم الأهداف كالآتي :

1- تنمية عقيدة الولاء لله ومتابعة السير في تزويد الطالب بالثقافة الإسلامية التي تشعره بمسؤولياته أمام الله عن أمة الإسلام لتكون إمكانياته العلمية والعملية نافعة مثمرة.

2- إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علميا وفكريًا تأهيلاً عالياً، لأداء واجبهم في خدمة بلادهم، والنهوض بأمتهم، في ضوء العقيدة السليمة، ومبادئ الإسلام السديدة.

3- إتاحة الفرصة أمام النابغين للدراسات العليا في التخصصات العلمية المختلفة.

4- القيام بدور إيجابي في ميدان البحث العلمي الذي يسهم في مجال التقدم العالمي في الآداب، والعلوم، والمخترعات وإيجاد الحلول السليمة الملائمة لمتطلبات الحياة المتطورة واتجاهاتها التقنية (التكنولوجية).

5- النهوض بحركة التأليف والإنتاج العلمي بما يطوع العلوم لخدمة الفكرة الإسلامية، وتمكين البلاد من دورها القيادي لبناء الحضارة الإنسانية على

مبادئها الأصيلة التي تقود البشرية إلى البر والرشاد، وتجنبها الانحرافات المادية والإلحادية.

6- ترجمة العلوم وفنون المعرفة النافعة إلى لغة القرآن، وتنمية ثروة اللغة العربية من المصطلحات، بما يسد حاجة التعريب، ويجعل المعرفة في متناول أكبر عدد من المواطنين.

7- القيام بالخدمات التدريبية والدراسات التجديدية التي تنقل الخريجين الذين هم في مجال العمل ما ينبغي أن يطلعوا عليه مم جد بعد تخرجهم (وزارة التعليم العالي في المملكة السعودية ، 1398 هـ ، ص23)

**أما أهداف التعليم الجامعي في الكويت ، فقد حددتها وزارة التعليم الكويتية بالآتي:**

رسالة الجامعة وأهدافها:

1- فتح أبواب الثقافة العالمية علماً وفكراً وآداباً وفنوناً للأجيال الشابة وإعدادها للمستقبل في إطار الثورة العلمية والمعرفية القائمة في مختلف المجالات.

2- العمل على تطوير البحث العلمي في شتى فروع العلوم والفنون والآداب للمساهمة في نشر المعرفة وفي بناء الحضارة العربية والإنسانية وفي حل مشاكل المجتمع.

3- تنمية الثروة البشرية للوطن، ورفع كفايتها لتكوين قيادات المجتمع وتطوير قدراتها وتنوير آفاقها

4- خدمة المجتمع خدمة طليعية تساهم في تنميته الشاملة ونشر الفكر العلمي المستنير فيه وفي حل مشكلاته تخطيطاً وتنفيذاً.

5- العناية بالتراث الحضاري العربي والإسلامي وتوظيفه في خدمة السمو الروحي والتقدم العلمي والفكري للأجيال المقبلة (محلياً وخليجياً وعربياً وعالمياً).

6- التعاون مع المؤسسات التي تحمل رسالة الجامعة نفسها وأهدافها عربياً وإسلامياً وإنسانياً.(الصاوي، 2000).

**في حين حدد قانون التعليم العالي في الأردن أهداف التعليم الجامعي بالآتي :**

- إعداد كوادر بشرية مؤهلة ومتخصصة في حقول المعرفة المختلفة التي تلبي حاجات المجتمع.
- تعميق العقيدة الإسلامية وقيمها الروحية والأخلاقية وتعزيز الانتماء الوطني والقومي.
- رعاية النهج الديمقراطي وتعزيزه بما يضمن حرية العمل الأكاديمي، وحق التعبير واحترام الرأي الآخر ، والعمل بروح الفريق، تحمل المسؤولية،واستخدام التفكير العلمي والناقد.
- توفير البيئة الأكاديمية والنفسية والاجتماعية الداعمة للإبداع والتميز والابتكار وصقل المواهب
- تنمية الاهتمام بالتراث الوطني والثقافة القومية والعالمية والاعتناء بالثقافة العامة للدارسين.
- تعميم استعمال اللغة العربية بوصفها لغة علمية وتعليمية في مراحل التعليم العالي وتشجيع التأليف العلمي او الترجمة منها واليها.
- المساهمة في تنمية المعرفة في مجال الآداب والفنون والعلوم وغيرها.
- تنمية إلمام الدارسين بلغة أجنبية واحدة على الأقل في ميادين تخصصهم وإكسابهم مهارات مناسبة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في تلك الميادين.
- تشجيع البحث العلمي ودعمه ورفع مستواه وخاصة البحث العلمي التطبيقي الموجه لخدمة المجتمع وتنميته.
- بناء نواة علمية تقنية قادرة على تطوير البحث العلمي وإنتاج التكنولوجيا
- إيجاد ارتباط مؤسسي وثيق بين القطاعين العام والخاص من جهة ومؤسسات التعليم العالي من جهة أخرى للاستفادة من الطاقات المؤهلة في هذه المؤسسات في تطوير هذين القطاعين عن طريق الاستشارات والبحث العلمي التطبيقي.

- توثيق التعاون العلمي والثقافي والفني والتقني في مجال التعليم العالي والبحث العلمي مع الدول والمؤسسات العربية والإسلامية والعالمية وتوسيع ميادينه في الاتجاهات الحديثة المتطورة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في المملكة الاردنية ، 2010 ، ص 4 ) .

## شروط وضوابط التعليم الجامعي

وهذه كما حددتها منظمة التربية والتعليم اليونسكو بالآتي :

- إتاحة الانتفاع بالتعليم العالي للجميع ولمن يملكون القدرات والإعداد المناسبة لكل مرحلة في الحياة .
- الاستعانة بكل الإشكال استجابة للاحتياجات التعليمية في كل مراحل الحياة .
- إن تكون مهمة التعليم العالي ليس التدريب فحسب بل التربية ايضا .
- إن يضطلع التعليم العالي بوظيفة الرصد اليقظ ولفت الانتباه .
- إن يكون له دور أخلاقي توجيهي في أزمة القيم .
- إن يطور عن طريق جميع أنشطته ثقافة السلام .
- إن يقيم روابط للتضامن العالمي مع مؤسسات أخرى للتعليم العالي ومع مؤسسات أخرى في المجتمع.
- إن يستحدث أسلوبا إداريا يستند إلى المبدأ المزدوج للاستقلال المسؤول والخضوع للمسائلة في إطار من الشفافية .
- إن يظهر حرصا على صياغة معايير للجودة والملائمة .
- إن يجعل التعليم العالي مبدأه القيمي الاسمي هو وحدة الرجال والنساء.

## دور التعليم الجامعي في المجتمع

يظن كثير من الناس أن للجامعة دور واحد فقط وهو الدور التعليمي الذي يقوم على تزويد الطلبة بالمعلومات والمهارات العلمية لتهيئتهم لممارسة المهن المختلفة ، ولكن لا يمثل هذا إلا احد ادوار التعليم الجامعي ، إذ التعليم الجامعي ادوار متعددة في الحياة العامة للمجتمع (مصطفى ، 2007 ، ص 13 ) وهذه الأدوار هي الآتي :

- الدور التربوي : تقوم وظيفة هذا الدور في تكوين أجيال تتطلع إلى المعرفة والاستفادة منها ، وتكوين جيل يحترم ثقافة الآخر ، وذو رؤية متنورة ، ومتفتحة تتصدى لمشكلات وصعوبات المجتمع.
- الدور الثقافي : تقوم وظيفة هذا الدور في تنمية المجتمع في المجال الثقافي من خلال الحفاظ على الهوية الثقافية ، ونشر ثقافة السلم ، وتعديل العادات الثقافية البالية ، وتبني ثقافة سليمة وصحيحة مجتمعيا وإنسانيا تنبذ العنف والإرهاب .
- الدور المعرفي : تقوم وظيفة هذا الدور في تحقيق أهداف التعليم الأساسية ، والتنسيق بين رسالته واهدافه ، ونشر المعلومات والخدمات للمجتمع ، إذ التعليم الجامعي منبع العلوم ومصادر المعرفة . إذ يسعى التعليم الجامعي إلى تطوير وتعميق المعرفة من خلال البحث العلمي وما يرافقه من دراسات وبحوث .
- الدور الاجتماعي : يسعى التعليم الجامعي الى تنمية المجتمع من خلال توعيته و حل قضاياه ومشكلاته المختلفة من بطالة و حالات فساد وتخلف وغيرها .
- الدور السياسي : قد يبدو دور التعليم الجامعي قليلا من وجهة نظر البعض إلا أن التعليم الجامعي له مساهمة كبيرة في تحقيق الامن الوطني ، ونشر الوعي السياسي ، وصناعة القرار السياسي والتنظيمي ، وتحقيق استقرار البلد بشكل عام .(حمد ومحمد ، 2007 ، ص 29 – 30 ) .

## مكونات التعليم الجامعي

يقوم التعليم الجامعي في أي دولة ما على اركان أساسية : وهي الطالب – التدريسي – النظام التعليمي – الإدارة الجامعية – المستلزمات العلمية .

1- الطالب الجامعي : ان الطالب الجامعي هو مادة التعليم الجامعي ، ومبرر وجوده ، إذ تتوزع عبره وحوله العناصر المكونة للعملية التعليمية من منهج ، وتدريس ، وإدارة ، ومستلزمات في ترابط وثيق وتفاعل ديناميكي مستمر ، فالطالب هو هدف ومآل العملية التعليمية ، لذا ينبغي على التعليم الجامعي أن يبذل فائق جهده وامكاناته بتنشئة الطالب الجامعي تعليميا ، وتطوير قدراته الفكرية والشخصية ، وبلورة شخصيته الذاتية ، وتكوين فلسفة المجتمع الذي يستند عليه

هذا التعليم ووضع أهداف له (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جمهورية العراق ، 1989 ، ص 55 ) .

2- التدريسي أو الأستاذ الجامعي ، يعد المدرس الجامعي عماد النظام التعليمي ، فهو الميسر والناقل للخبرات التعليمية والتربوية إلى أبناء المجتمع ، فهو قائد وأب لطلبته يساهم في إكساب الخبرات التعليمية التي ترتبط بالمنهج المعلوماتي الذي يعتمد على الخبرة والنشاط الفكري والمهني الذي ينمي الابداع والخبرة ؛ لذا يقوم عمل الأستاذ الجامعي على :

- ايصال المعلومات لطلبته وتنشئة شخصياتهم .
- اعداد الطلبة وتقويمهم تقويما جيدا من خلال الانشطة الصفية واللاصفية.
- خدمة القسم الذي يعمل فيه .
- اجراء البحوث العلمية والتربوية والنفسية وعملية الارشاد كل حسب تخصصه في خدمة الجامعة.
- خدمة المحيط الذي يعيش فيه ( الزبيدي ، 2007 ، ص 110 ) .

3- الادارة الجامعية : أن المستلزم الرئيس في التعليم الجامعي هو وجود ادارة جامعية لها خصائصها المتميزة بحيث تجمع ما بين كفاءة الاداء والموهبة العلمية المتطورة باستمرار . فيجب ان تمتلك القيادات الجامعية رؤية واضحة لمستلزمات عملية التعليم الجامعي واتجاهات تطوره ، ، والى ملاك اداري كفوء وموزع بصورة منظمة وفقا لاهمية النشاطات المطلوبة ، وخاصة في الأقسام العلمية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، 1989 ، 40 ) .

4- المستلزمات العلمية : ان التعليم الجامعي لا يمكنه ان يستمر ويتطور إلا إذا وفرت له مستلزماته الضرورية سواء كان ذلك على مستوى التدريس ام على مستوى البحث العلمي . ومن المستلزمات العلمية نذكر الآتي :

- المكتبات والمطبوعات العلمية الحديثة .
- القاعات الدراسية وقاعات المؤتمرات .
- الأجهزة العلمية والوسائل الإيضاحية .

- المختبرات العلمية والمعامل الفنية .
- الإمكانات والمكافئات المالية لنشر البحوث وتطبيقها .
- المرافق الصحية والترفيهية(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، 1989، 41).

5- النظام التعليمي : وهو الإطار الذي يظم كل عناصر العملية التعليمية السابقة وكافة مكوناتها من الغايات والأهداف والأنظمة والطلاب والأساتذة وشتى العاملين في المؤسسة الأكاديمية ، وما يربط هذه المكونات جميعها من علاقات وظيفية ، وما يحدث بينها من تفاعل وتعاون وتكامل بقصد تحقيق أهداف وغايات معينة مرسومة سلفا . ومن خصائص النظام التعليمي كونه:

أ . كيان مستقل وله حدود تميزه عن البيئة التي تحيطه .

ب . يؤثر ويتأثر بالبيئة ، فهو يستمد مدخلاته من البيئة التي تحيط به ، ويزودها بالقوى العاملة والمدربة والخدمات .

ج . عناصره متفاعلة ومترابطة ومتكاملة ، تربطها جميعا علاقات وظيفية .

د . يتصف بالمرونة لأنه في حوار وتفاعل مستمر مع بيئته .

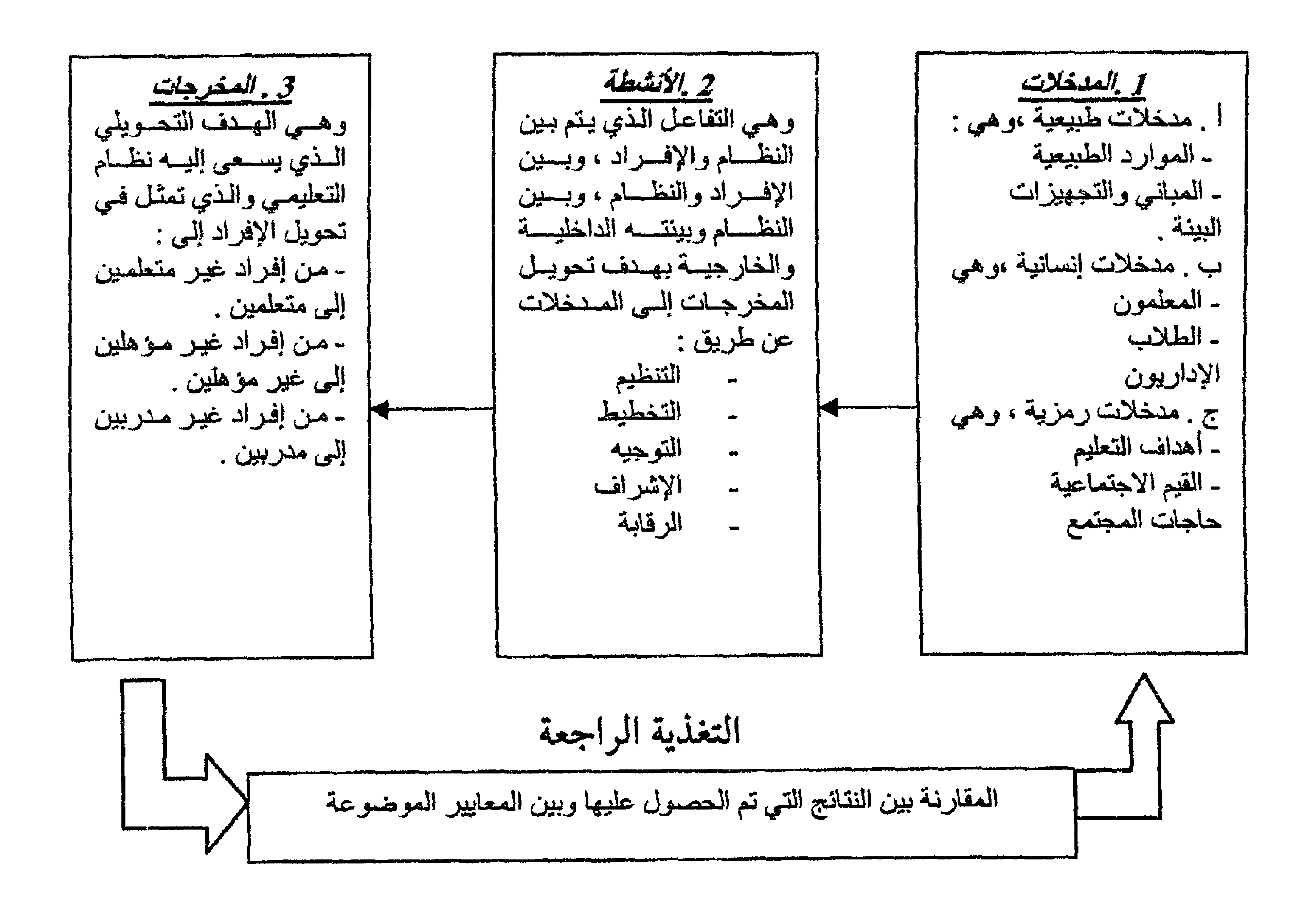
لذا يتكون النظام التعليمي من العناصر الآتية :

أ . المدخلات Input : ويقصد بها الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لعمل النظام ، والمدخلات قد تكون رمزية أو أنسانية أو مادية .

ب . الأنشطة Processes : ويقصد بها الإلية التي تتحول بها المدخلات الى مخرجات، وتشمل كل ما يحدث داخل النظام من إدارة وتخطيط ، وتنظيم ، وتنسيق ، واتخاذ القرار إلى جانب التفاعلات المختلفة بين الإفراد بعضهم ببعض ، وبين الإفراد والنظام ، وبين النظام وبيئته الداخلية والخارجية .

ج . المخرجات Output : ويقصد بها المتغيرات التي تتأثر بالنظام ، وهي نتاج العمليات المختلفة التي تحدث داخل النظام ، وبها تتحول المدخلات الى مخرجات ، كما يمكن اعتبار المخرجات أنها الهدف من عمل النظام .

د . التغذية الراجعة Feedback : ويقصد بها المقارنة بين النتائج التي تم الحصول عليها وبين المعايير الموضوعة ، وهي تمثل الرقابة على النظام التي يمكن بواسطتها تصحيح الاختلافات والانحرافات بين النتائج المحققة والمعايير الموضوعة سلفا .والشكل الآتي يوضح تفاعل عناصر العملية التعليمية (السنبل ، 1996 ) و ( محمد ، 1990 ) والشكل الأتي يوضح تفاعل النظام التعليمي .



## وظيفية التعليم الجامعي

بدأ الجدل الفلسفي في وظيفة الجامعة منذ أواخر القرن التاسع عشر وبالتحديد بعد أن انحرفت الجامعات الأمريكية عن الاهتمام بالمعرفة والثقافة لذاتها إلى التركيز على إعداد الشباب وتدريبهم على المهن التي يحتاجها المجتمع في نهضته الصناعية. وتوجهت الحكومة ومؤسسات القطاع الخاص إلى الجامعات لتوفير احتياجاتها من الأيدي العاملة المتخصصة ، وحينها بدأت الحكومة الأمريكية بتخصيص الأراضي لإنشاء جامعات كبيرة في الولايات المتحدة ومن ثم بدأت بتمويل تلك الجامعات أما مباشرة أو عن طريق تمويل بعض نشاطاتها البحثية والتدريبية .وفي مطلع القرن العشرين اشتد الجدل في الوسط الأكاديمي حول انحراف التعليم الجامعي عن دوره الأساسي في نشر الثقافة العامة بين الطلبة وتشكيل شخصية الطالب أخلاقياً وفكرياً، وزادت الانتقادات الموجهة إلى مؤسسات التعليم العالي داخلياً ومن أساتذة يشغل بعضهم مناصب عليا في إدارتها أو المشهود لهم في الإنتاج العلمي. وضمن هذه الانتقادات أن التعليم الجامعي أصبح في كثير من الجامعات مجرد عملية نقل للحقائق من الكتاب إلى عقل الطالب، وتحول التعليم المبنى على قوة العقل في ربط الأفكار وفهمها إلى مجرد حفظ للمعلومات بعيداً عن المنطق، وأصبح الشباب ينظر إلى التعليم الجامعي كوسيلة أساسية للحصول على امتيازات مادية بعد التخرج وأصبحت قيمة تلك الامتيازات معيار لنجاح الإنسان وتحصيله الأكاديمي (الصاوي، 2000) و ( العتيبي ، 2011 ، ص 58 ) .

ولقت فكرة التعليم في الستينات والسبعينات من القرن العشرين رواجاً كبيراً في الأوساط الاقتصادية والسياسية بوصفه استثماراً كبيراً لرأس المال البشري ، وأخذت الحكومات في جميع بلدان العالم سواء المتقدمة أو النامية – حسب ما تسمح به ظروف كل بلد وإمكانياته – تنفق بسخاء على قطاعات التعليم المختلفة، واتجهت الأنظار بشكل أكبر إلى التعليم العالي بأشكاله وأنماطه المختلفة سواء التقليدية منها أو غير التقليدية، وزادت أعداد الطلاب بشكل كبير جداً، وتضاعفت ميزانية الجامعات، وأصبحت الجامعات مطالبة أكثر من أي وقت مضى بالاستجابة لاحتياجات وطموحات الدارسين المهنية والوظيفية من ناحية، وتلبية متطلبات مجتمعاتها التنموية

المختلفة من ناحية أخرى، وذلك من خلال إعداد الكوادر والكفاءات البشرية المؤهلة تأهيلاً معرفياً مهنياً تخصصياً عالياً يناسب في نوعه وكمه مع مستلزمات التنمية الشاملة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية ( العتيبي ، 2011 ، ص 59 ) و(الثبيتي، 2000 ، ص 226).

**ومن وظائف التعليم الجامعي هي :**

**أ- إعداد القوى البشرية:**

وتعتبر هذه الوظيفة امتداداً لوظيفة الجامعة منذ إنشائها في العصور الوسطى إذ كانت مهمتها في تلك العصور هي الإعداد للمهن المختلفة في الآداب والقانون والطب واللاهوت التي أطلق عليها المنظومة الرباعية.ومع تطور المجتمعات ذلك التطور السريع والمتلاحق لاحتياجات الفرد والمجتمع بدأت الجامعات في القرن التاسع عشر يهتم بالإعداد لمهنة التدريس والمهن الأخرى كالهندسة والزراعة والعلوم الطبيعية والاجتماعية، وأضيف في القرن العشرين تخصصات أخرى مثل إدارة الأعمال والصحافة وعلوم المكتبات والسياسة والاقتصاد والقانون الدولي.ويتطلب إعداد القوى البشرية، كعامل من عوامل نجاح الجامعة في أداء وظيفتها، الربط بين التخصصات الجامعية واحتياجات سوق العمل كماً وكيفاً، ويحتاج التقدير الكمي إلى وجود خطط تنموية واضحة تستشرف المستقبل منطلقة من الواقع الحالي، وتقدير الاحتياجات اللازمة لتنفيذ خطط التنمية الشاملة (الرشيدي، 1994) و ( العتيبي ، 2011 ، ص 16 ).

**ب- البحث العلمي:**

يعد اليوم البحث العلمي احد الوظائف الاساسية في التعليم الجامعي وتطوير المجتمع وعلاج مشكلاته ، باعتبار ان من مهام التعليم العالي الاساسية وتوسيع نطاقها كما يشير الى ذلك الاعلان العالمي بشان التعليم العالي للقرن الحادي والعشرين وكما تشير المادة الاولى في هذا الاعلان ((هو تطوير المعارف واستحداثها ونشرها عن طريق البحوث جزءا من مهمته في خدمة المجتمع وتشجيع البحث العلمي والتكنولوجيا وتنميته في مختلف المجالات)) ( هادي وأخرون ، 2007 ، ص 49 ) لذا تهدف البحوث العلمية في التعليم الجامعي سواء كانت :

(1) بحوث اساسية وهي جميع الانشطة التجريبية او النظرية التي تمارس اصلا من اجل اكتساب معارف جديدة لتحقيق هدف علمي معين .

(2) أو بحوث تطبيقية وهي جميع البحوث الاصلية التي تجرى بغية اكتشاف معارف جديدة لتحقيق هدف علمي معين .

إلى تنمية المعرفة وتطويرها وذلك من خلال اشتغال الأساتذة بالبحث، وتدريب طلابهم عليه، ومن خلال توفير الكتب والمراجع لهم . والبحوث العلمية التي تجري بالجامعة سواء أكانت من جانب الأساتذة العلماء أو من جانب طلاب الدراسات العليا تضيف إلى الرصيد المعرفي الكلي للمجتمع ، وهي بذلك تسهم في دفع المجتمع إلى الأمام (راشد، 1988) و ( عبد الحميد ، 2005 ، ص 81 )

ج- التدريس:

تشير أدبيات التعليم العالي إلى أن الجامعات عندما أنشئت في البداية سواء في العالم العربي أو في أوروبا أو في أمريكا، إنما أنشئت للتدريس وليس للبحث العلمي، وهو ما تشير إليه كتابات كثير من المنظرين وكذلك الممارسين الذين تولوا مسئولية إدارة بعض الجامعات الشهيرة ووضع سياساتها وتحديد أهدافها في ذلك الحين، فالتدريس يعتبر الوظيفة الأساسية للجامعات، وان الجامعة هي مكان لتدريس الطلاب وتنمية قدراتهم العقلية والفكرية (الثبيتي، 2000 ، ص 227).

ومن واجبات التدريس في التعليم الجامعي أن يبتعد عن الحفظ والتلقين والاملاء واتباع الاساليب الحديثة التقليدية على وفق الرؤية العصرية التي تؤكد على :

- تبني نهج التعليم القائم على الاساليب الديمقراطية وليس التسلطيه
- اعتماد نهج التعليم القائم على بناء القدرات والمهارات وليس القولبة والنمطية.
- تبني نهج التعليم القائم على الانفتاح وليس الانغلاق.
- توخي نهج التعليم القائم على التفكير النقدي وتهيئة الطلبة للتعامل مع معطيات عصر العولمة والمعلوماتية ( سعود ، 2000 ، ص 98 )

د- خدمة المجتمع:

ويتم من خلال تقديم خدمات مباشرة ومتنوعة للمجتمع من خلال الأنشطة والبرامج التي تقدمها الجامعة بما يتوافق مع احتياجات مختلف مؤسسات المجتمع وذلك استثمار لما يتوفر لديها من طاقات أكاديمية رائدة، وما تملكه من إمكانيات مختبرية وتجهيزات متقدمة، فضلاً عن المكتبة ومختلف مصادر التعلم، مما لا يتوفر في أية مؤسسة أخرى داخل المجتمع (حمزة، 1996)و ( العتيبي ، 2011 ، ص 17) لذا فمن واجب التعليم الجامعي أن يراعي النقاط الآتية في خدمة المجتمع :

- تزويد المجتمع بالاطر المؤهلة تأهيلا عاليا لقيادة وتحمل مسؤولية البناء والتطوير في المجتمع .
- السعي عن طريق الابحاث العلمية لتطوير المجتمع وعلاج مشكلاته .
- عدها مصدر اشعاع ثقافي للمجتمع بما تقيمه من مؤتمرات وندوات او لقاءات علمية(هادي وأخرون ، 2007 ، ص 54 )
- في حين يرى بعض الباحثين ان لاساتذة الجامعة دور يستطيعون من خلاله خدمة المجتمع ويتحدد هذا الدور الأتي :
- إسداء النصيحة وتوفير المعلومات والمعرفة التقنية للافراد والحكومات والجماعات في المجتمع .
- اجراء البحوث التي تستهدف إيجاد حلول للمشكلات المتعلقة السياسة العامة عن طريق المراكز البحثية .
- المشاركة في الندوات والمؤتمرات ووضع برامج التدريب القصيرة الأجل لتنمية المجتمع المحلي .
- تدريب المدرسين والطلبة والكوادر العلمية لكي يصبحوا أساتذة وعلماء وباحثين في مجال البحث والتطوير العلمي ( الزبيدي ، 2007 ، ص 109 )

## مصادر التعليم الجامعي

ويستند التعليم الجامعي في العراق والوطن العربي الى عدد من المصادر والتي هي :

1. مبادئ وقيم الدين الاسلامي الحنيف : يُستمد أنموذج وهيكل التعليم الجامعي في الدول العربية من الفكر التربوي الإسلامي ، ويقصد بذلك أن يكون الأنموذج أو الهيكل الذي يُبنى ويقوم النظام التعليمي على أساسه منطلقاً من الفكر التربوي الإسلامي الصحيح والمنبثق من مصادر وقيم الدين الإسلامي الرئيسة ، ومستمداً من معطياته الكثيرة في شتى المجالات والميادين ( أبو عراد ، 2004 ، ص 15 ) .

2. التراث الحضاري لامتنا العربية العريقة : يعد التراث الحضاري العربي مصدرا غنيا بالعديد من مصادر المعرفة ، من وفنون وعلوم واكتشافات واختراعات وابتكارات، فضلا عما يتضمنه من عادات وقيم وأخلاقيات وسلوكيات إنسانية أصيله بعيده عن الشوائب ومظاهر التخلف والتعصب . فالتراث العربي زاخر بالعديد من النظريات والآراء والمخترعات التي جاء بها المفكرون والفلاسفة العرب أمثال ابن سينا ، والرازي ، وابن الهيثم ، والجاحظ ، وأخوان الصفا وغيرهم ، تصلح لان تكون مصادر قيمة للتعليم الجامعي ( كنعان ، 2004 ، ص 18 ).

3. الثورة المعلوماتية : حدثت خلال العقدين الماضيين تطورات عالمية هائلة في مجالات الاجتماع والتربية والعلم والثقافة، وقد صنف الخبراء العالميين التغييرات التي حصلت في العالم خلال تلك المدة إلى عشرات الثورات العالمية: منها ثورة المعرفة والعولمة والثورة الاجتماعية والثورة الاقتصادية والتكنولوجية مما شكلت هذه الثورات مصادر قيمة وغنية يمكن الاستفادة منها في كافة جوانب حياتنا اليومية مما أصبح لزاماً الانتفاع والاستفادة منها لكي تناسب حاجات الطلاب العقلية والنفسية والجسمية، وحاجات المجتمع والتنمية وسوق العمل (وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ، 2010 ، ص 9 ) .

## إشكاليات النظام التعليمي الجامعي في الوطن العربي:

أن التعليم الجامعي في الوطن العربي يعاني من إشكاليات تؤثر في أهدافه ومسيرته وبرامجه التعليمية ومن هذه هي :

- إشكاليات السياسات التربوية : وتظهر بوصفها خلل أساسي في التسلسل المنطقي للمقومات الاساسية للنظام التربوي في البلدان العربية ، ويتجلى بوجه خاص في غموض الفلسفة التربوية وما وراءها من فلسفة اجتماعية ، وبالتالي في ضعف الأهداف وتسلسلها ( من اهداف عامة الى أهداف للمراحل فأهداف المنهج ، فأهداف للمواد وصولا الى الأهداف السلوكية ) ، كما يتجلى في ضعف التسلسل والترابط بين الاهداف العامة للتربية والسياسة التربوية والاستراتيجية والتخطيط التربوي (عبد الدائم ، 1993 ، ص 222 ) .
- إشكالية التطوير التربوي : وترتبط هذه الإشكالية بمسالة التخطيط التربوي والتعليمي الذي يتجلى بقصور البحث العلمي ، وقصور الإحصاءات وقدمها وصعوبة الحصول عليها ،و ومحدودية مراكز البحوث والتطوير التربوي ومستوى القيادات العاملة فيه (زحلان ، 1999 ، ص 34 ) .
- إشكالية النظم الإدارية والإشرافية : يرى بعض الباحثين أن أزمة التعليم في الوطن العربي لم تأت بسبب الفقر أو نقص الموارد ، وأنما تنبع في أساسها من أزمة أدارة التعليم . فالبلدان العربية غنية بمواردها ولكنها فقيرة في ادارة هذه الموارد . فتشكو الإدارة العربية للجامعات من ضعف الاعداد المهني لها ، وضعف الإمكانات التي يجب أن توفّر للقيادات التعليمية على مستوى المراكز أو على مستوى إدارات التعليم ، فضلا عن ضعف معنويات القائمين بالإدارة على مختلف المستويات بسبب مركزية صناعة القرار ، وعدم التوازن بين المسؤوليات والمهام الوظيفية والسلطات والصلاحيات المفتوحة لمستويات الإدارة المختلفة ، وكذلك غياب التخطيط ، وضعف التنسيق بين الاجهزة المسؤولة عن اداء النظام التعليمي ، وضعف استجابة التنظيم ، وهيكلية النظام الاداري للمستجدات الادارية الحديثة التي فرضتها ثورة المعلومات ، وضعف فعالية نظم تقويم الاداء ، وضعف

عمليات ربط مؤسسات التعليم بالبيئة المحيطة (فهمي و جوهر ، 2000 ، ص 5 – 6 ) و( السنبل ، 2004 ، ص 222 ) .

## صعوبات التعليم الجامعي التي تواجه وزارة التعليم العراقي

وهذه كما حددتها وزارة التعليم والبحث العلمي العراقية كالآتي :

- عدم وضوح الصورة الحقيقية للحياة الجامعية في ذهن بعض طلبة الجامعة قبل انخراطهم فيها ، مما يجعلهم يواجهون مواقف لم يتهيؤا لها ، مما يؤدي إلى رفض الحياة الجامعية والشعور بخيبة الامل .
- عدم استقرار وعدم وضوح بعض الأنظمة والقرارات والإجراءات في مجالات عدة من الحياة الجامعية .
- عدم إمكانية تحقيق الموازنة بين الجهود المطلوبة من الطالب ان يبذلها خلال سنوات دراسته الجامعية ومردودها الاقتصادي .
- ممارسة بعض التدريسيين نمطا غير مقبول علميا وتربويا من الوصاية التعليمية والاجتماعية على الطلبة ، الأمر الذي اضعف فرص إنماء هويتهم الذاتية وإمكاناتهم العلمية .
- النقص الواضح في مقومات الحياة الجامعية كالمكتبات والنوداي وقاعات الاستراحة ومجالات الترويح عن النفس ، هذا بالإضافة إلى محدودية التسهيلات الطبية والرياضية.
- عدم توفر الوقت الكافي لراحة الطلبة ، وذلك بسبب تتابع الحصص الدراسية ، ومن ثم تضائل النشاطات اللاصفية إلى حد كبير .
- ضعف الإرشاد التربوي والنفسي بصورة صحيحة وفعالة ، والاكتفاء بشكلياته المثبته في جداول التدريسيين ورؤساء الاقسام .
- تباين الأحوال المعايشة للعديد من الطلبة والخلفيات الاسرية التي ينحدرون منها ، وهذا ينعكس على تصرفاتهم ومواقفهم ازاء متطلبات الجامعة

وتحديات الدراسة فيها (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جمهورية العراق ، 1989 ، ص 64 – 65 ) .

- وتضيف وزارة التعليم العالي الى ان هذه الصعوبات والسلبيات المتراكمة في محيط التعليم الجامعي له اثار نفسية واجتماعية عديدة ، ومنها :
- تزايد قلق الطالب ازاء مستقبله ومدى قدرته على تحقيق الحياة العائلية التي ينشدها .
- ظهور وتفاقم ظاهرة اللامبالاة التي يعبر عنها بعدم اكتراث عدد لا يستهان به من الطلبة بالنتائج المترتبة على ادائهم الدراسي ، وضعف التزامهم بواجباتهم الجامعية .
- ضعف التواصل في الروابط بين الطلبة والتدريسيين وبين الطلبة انفسهم ، وضعف الروح الجامعية اجتماعيا وعلميا .
- افتقار الطالب الى نظرة نافذة تتوغل في افاق المستقبل ، وضآلة الحس باهمية الزمن (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جمهورية العراق ، 1989 ، ص 65 ) .

# الفصل الثاني

# السلوك الديمقراطي في العملية التعليمية

# المبحث الأول

## الأساس الفلسفي للديمقراطية في التربية و التعليم:

تعد العلاقة بين الديمقراطية و التعليم قضية تضرب جذورها في عمق الفلسفات الأكاديمية و السياسات التعليمية في جميع الأنظمة الأكاديمية المتقدمة ، لكونها قضية ثقافية و اجتماعية في جوهرها و امتداد طبيعي لتطور المجتمع و انعكاس ثقافته ( الزبيدي , 2007 , ص 75 ).

ويرجع الأساس الفلسفي للديمقراطية في التعليم كما يراه الباحثون إلى العالم ( جون ديوي ) و هو صاحب الفكر المؤسس و السائد بالنسبة للجهود الرامية إلى تطوير نماذج تدريسية ديمقراطية ، فقد كان كتابه ( كيف نفكر ) الذي وضعه سنة 1911 هو الأساس الفلسفي و النظري لكثير من المفكرين و علماء التربية الذين ارتبطت أسمائهم و أعمالهم بتربية المتعلم ديمقراطيا ( النمر , 2005 , ص 16 ) وكان ديوي يربط بين العملية الاجتماعية و النظرة إلى استخدام الأساليب العملية والأكاديمية والديمقراطية بين المعلم و الطالب ، إذ يرى في المجتمع الأكاديمي ككل ( عبارة عن نظام لمجتمع ديمقراطي مصغر يشترك من خلاله المتعلمين في تنمية نظام اجتماعي ، يتعلمون من خلاله و عن طريق معلميهم كيف يستخدمون المنهج العلمي لصالح تقدم و ازدهار المجتمع الإنساني) (Michelis , 1963 , p.86 ) .

أن ديمقراطية التعليم كما يراه معظم الباحثين غربية النشأة و الطابع وتعني الاعتراف و الحق في الاستقلال الفكري و العلمي سعياً وراء الحقيقة و التماسها وهذا ما يتطلب غياب أي شكل من أشكال التمييز في الأنظمة الأكاديمية و التعليمية ، و إتاحة المجال للبحث و الدراسة حسب إدراك الحقيقة العلمية ( Morris , 1977 , p.96 )

ويرى بعض الباحثين أن ديمقراطية التعليم بدأت في الظهور في جامعة لندن عام 1575 حيث منحت الأساتذة و الطلبة شيئاً من الحرية في بدايات نشأتها ، وكذلك تطور هذا المفهوم و أتسع نطاقه في الجامعات الألمانية سنة 1811 تحت رئاسة الفيلسوف الألماني ( فخته ) ( سورطي , 1997 , ص 8 ) إذ كانت ديمقراطية التعليم تضمن لعضو التدريس حرية المعرفة و التدريس دون أي تدخل ، أما في الولايات

المتحدة فأن نمو العلمانية و أتساع أفاق النظرات الاجتماعية و الفكرية عوامل ساعدت على ازدهار فكرة ديمقراطية التعليم ، وكذلك إن تأسيس جمعيات و منظمات مثل رابطة التربية الوطنية ( 1857 ) و الرابطة الأمريكية لأساتذة الجامعة ( 1915 ) والاتحاد الأمريكي للمعلمين ( 1916 ) أسهم في مساعدة الأساتذة في المحافظة على حقوقهم و امتيازاتهم ، و تطوير أساليبهم و دفعهم نحو الممارسات الديمقراطية و الأكاديمية . (Brickman , 1994 , p.64 )

أما الممارسات الديمقراطية في الوطن العربي أول ما بدأت جذورها في مصر عند إعلان الوثيقة الرسمية للمساواة و العدل ومبادئ الديمقراطية ، إذ نادت هذه الوثيقة بالعدالة الاجتماعية و المساواة ( إبراهيم , 1999, ص 312 ) إلا أن عملية تطور الديمقراطية الأكاديمية في الوطن العربي ، ما زالت بطيئة في تقدمها و نموها ، وتفتقر إلى معاير العدالة و المساواة و الحرية ، و هذا يرجع الى طبيعة الأنظمة الأكاديمية التقليدية ، التي لا تنهض على أساس الحوار المفتوح و الحر الذي ينمي المسؤولية الاجتماعية ( الموسوي , 2008 , ص 58 ) .

و يعلل ( غيث و عبد الحميد , 1997 ) الأسباب و الدوافع في تخلف الأنظمة الأكاديمية و التعليمية في الوطن العربي للقيم الديمقراطية إلى الآتي: ـ

1 . يعيش الوطن العربي لحظة خاصة تتميز بين السلفية و الحداثة ، كما تتميز باحتدام الصراع الثقافي ، و سيادة القوى المحافظة التي تهدد الديمقراطية في الوطن العربي .

2 . يحول الواقع الثقافي و الاجتماعي في معظم الأقطار العربية دون وعي الإنسان بحقوقه و بأهمية الديمقراطية و ضروراتها في الحياة العامة و الخاصة و من مظاهر هذا التردي ( الفقر، وارتفاع نسبة الأمية ، والتخلف الثقافي ، و سيادة بعض الأنساق الاجتماعية المتخلفة على الممارسات الديمقراطية ، و غياب الديمقراطية عن المؤسسات الأكاديمية ، و سيادة قهر الإرادة ) (غيث و عبد الحميد , 1997 , ص 315 ) .

و هذا ما أكدته دراسة ( وطفة , 1993 ) عن التفاعل الأكاديمي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في جامعتي دمشق و الكويت على عينة عشوائية بلغت 245

طالباً و طالبة ، و من خلال استبيان يحتوي على مجموعة من المؤشرات لقياس مدى التفاعل الأكاديمي ، حيث بينت نتائج الدراسة ما يلي :ـ

1 . أن الجامعتان تعاني من انخفاض في وتيرة التفاعل بين الطلاب و الأساتذة .

2 . تمثل العلاقات بين الأساتذة و الطلاب صورة من صور العلاقات الاجتماعية المتسلطة .

3 . غياب العلاقة الديمقراطية المتوازنة بين الأساتذة و الطلاب .( وطفة , 1993 , ص 66 ) .

## ما هو السلوك الديمقراطي؟

يعد السلوك الديمقراطي سلوك قائم على التفاعل و المشاركة و الايجابية ، ويستند إلى مناخ من الحرية و المساواة و العدل و الندية و قبول الأخر و تحمل المسؤولية و العمل الجماعي و التسامح في الحوار مع أناس يختلفون في توجهاتهم و أفكارهم ، وكذلك يستند إلى التفاهم الاجتماعي و الأيمان بالأخر و الاعتراف به و التسامح معه ( إبراهيم , 1999 , ص 31 ) ويمارس هذا السلوك دوراً هاماً في العملية التعليمية داخل المؤسسات التربوية ، و يعد عاملاً مؤشراً على الصحة النفسية للمدراء و المدرسين في أدائهم و أدوارهم و واجباتهم التربوية ، وله تأثير على سلوك و اتجاهات و تحصيل الطلبة ( العتيبي , 2007 , ص 18 ) . إن الغرض من السلوك الديمقراطي هو توفير جو تربوي تعليمي ديمقراطي تتحقق من خلاله الأهداف التربوية و التعليمية المنشودة ، و بناء علاقات إنسانية فعالة بين أبناء المجتمع التعليمي تقوم على التفاعل الاجتماعي المبني على الاحترام و الثقة و تقدير الأخر والتعبير عن الذات و الشعور بالأمن و الطمأنينة ( الحاجي , 2002 , ص 181 ) . أن السلوك الديمقراطي للمعلم سلوك يتضمن وعيه بقيم الحرية و المساواة و العدل ، و في الوقت نفسه مهارة ضرورية لممارسة تلك القيم داخل حجرة الدراسة ، وفي أطار استخدامه طرائق تدريس تستند إلى تلك القيم و تساعد على تحقيقها ، مثل طريقة الحوار و المناقشة المفتوحة و حل المشكلات ( إبراهيم , 1999 , ص 311 ) .

وكذلك إن الهدف من السلوك الديمقراطي داخل المجتمع التعليمي تحقيق التعاون بين المدراء و المدرسين من جهة و بين الطلاب من جهة أخرى ، إذ يعمل هذا السلوك على تحفيز أفراد العملية التربوية و التعليمة على تحقيق الأهداف المنشودة في جو من الحماس الهادف ، و إلى إشباع حاجات الأفراد النفسية و الاجتماعية ، و مساعدتهم على التوافق في الجو التعليمي (العتيبي , 2007 , ص 56 ) .

إن فلسفة السلوك الديمقراطي في الجو التعليمي بناء مجتمع تربوي ديمقراطي ، وخلق مناخ إيجابي لأن هذه العملية تعتمد على بناء علاقات فعالة بين المدرسون و الطلبة في الفصول الدراسة ، و تهيئة بيئة تعليمية متعاونة تحترم الأفراد ، وتعمل على تحقيق الكفايات الاجتماعية و الأكاديمية ، و تنمي قيم العدالة و المساواة و قيم الديمقراطية في الوسط التعليمي ( هندرسون , 2001 , ص 102 ) . و هذا ما تؤيده دراسة (Classer,1996) أن العلاقات الديمقراطية بين أدارة المدرسة و المعلمون و الطلبة يشعرهم بقيمة و دعم و استقلال ذاتي ، و تلبي احتياجات الطلبة و تبني لديهم قيم الحرية و الديمقراطية التي من خلالها يشعرون بالمتعة و العلاقة الناجحة ، وتكسب لديهم دافع داخلي لتطبيق قيم العدالة و احترام الأخر. ( Classer , 1996, p. 53)

## أقسام السلوك الديمقراطي في المجتمع التعليمي

يقسم السلوك الديمقراطي داخل المجتمع التعليمي إلى الآتي :

1 . السلوك الديمقراطي بين المدير و المعلمين أنفسهم : تعد العلاقة بين المدير والمعلمين من أهم العلاقات في الإدارة التعليمية ، إذ تقوم هذه العلاقة على أساس الأيمان بأن لكل فرد من العاملين فيها قدرات و إمكانيات يمكن الاستفادة منها ، وتنميتها في بيئة العمل التربوي ( العتيبي , 2007 , ص 57 ) . وكذلك يعد المدير حلقة الوصل بين أطراف المجتمع التربوي ، و الأساس الذي يسهم في بناء علاقات إنسانية طيبة بينه و بين المعلمين فهو يشيع روح الألفة و المحبة ، و تحقيق التوافق بين حاجات المعلمين و رغباتهم و أهدافهم بوجه عام (الحاجي , 2002 , ص 182 ) . أما السلوك الديمقراطي بين المعلمين أنفسهم ، فيعد أساس نجاح عمل الإدارة التربوية و تحقيق أهدافها ، إذ يقوم على الاحترام و التقدير المتبادل و

التعاون فيما بينهم من أجل النهوض بمستوى العملية التربوية و التعليمية ، و الرغبة في العمل المستمر ، والمتمثل في التخطيط المشترك و التنفيذ السليم و العطاء الكافي لإيجاد النمو التعليمي والديمقراطي لدى الطلاب في أطار العلاقات الإنسانية ( العتيبي , 2007 , ص 58 ) .

2 . السلوك الديمقراطي بين المعلمين و الطلبة : أن العلاقة الديمقراطية والتربوية هي من طبيعتها علاقة تفاعلية بين المعلمين و الطلبة ( هاغيت , 2000, ص 35 ) تؤكد على ضرورة تعامل المعلم مع الطالب بصفته إنساناً قادراً ، و مقدّراً ، و مسؤولاً عن تعلمه الذاتي ( الموسوي , 2008 , ص 59 ) وكذلك تركز على ماهية و مضمون الرسائل التي يبعث بها المعلم إلى الطالب أثناء عملية التفاعل الديمقراطي ، لأن عملية توجيه رسائل التشجيع للطلبة و التفاعل معهم تفاعل إنساني و تربوي في غرفة الصف ، تحمل في طياتها روح التبادل و التفاعل الديمقراطي و علاقات المحبة و الود و الثقة ( Novak , Rocca&Di Biase , 2000, p.15 ) و هو ما ينعكس على الممارسات الديمقراطية الصفية ، و فاعلية التدريس ، و إلى توثيق العلاقات بين المعلمين و الطلبة ( الموسوي , 2008 , ص 61 ) . و يرى ( كون , 1997 ) أن الاتصال الديمقراطي بين المعلمين و الطلبة داخل الصف و حتى خارجه يكّون اتصالات فعالة و ايجابية في عملية التعلم ، و يؤدي إلى زيادة نجاح الطالب و تربيته تربية ديمقراطية يتعلم من خلاله حب الأخر و احترامه ( سلفا , 2006 , ص 95 ) . في حين يشير ( عبد الرحمن , 1992 ) أنه كلما كان المعلم مرناً و متفهماً و صريحاً في تفاعله مع طلبته أثر ذلك على التفاعل و التحصيل الدراسي و التوافق الصفي ( عبد الرحمن , 1992 , ص 247 ) كما أظهرت دراسة ( عبد السلام , 1990 ) أن الطلبة يفضلون في تفاعلهم التعامل الإنساني المبني على روح التسامح ، والحرية ، والمسؤولية ، والعدالة ، والمرونة ، والتفاهم ، والحوار كأسلوب ناجح في العمل التربوي و التعليمي ( عبد السلام , 1990 , ص 248 ) . و يقسم ( خلف , 1986 ) السلوك الديمقراطي في المجتمع التعليمي إلى عدة قيم ، هي :

1 . قيم الحرية : و تتمثل بحرية القول ، و التفكير ، و التغيير ، و الممارسة.

2 . قيم التواصل الاجتماعي : و تتمثل بقبول الأخر ، ومبدأ الاختلاف والتواصل مع الأخر ، و مبدأ الحوار و المشاركة .

3 . قيم العدالة : و تتمثل بقيم الحق و المساواة و الكرامة الإنسانية .

## مقومات التعليم الديمقراطي

ويحددها (الخطيب،1998م) في الآتي:

- الإتاحة accessibility: وتعني أن الفرص التعليمية في مستوى التعليم العالي متاحة للجميع بغض النظر عن كافة أشكال المعيقات الزمانية والمكانية والموضوعية.
- المرونة flexibility: وتعني تخطي جميع الحواجز التي تنشأ بفعل النظام أو بفعل القائمين عليه ولقد تم التعامل مع هذا المبدأ بكثير من الحذر في أكثر برامج التعلم عن بعد.
- تحكم المتعلم learning control: ويعني أن الطلبة يمكنهم ترتيب موضوعات المنهج المختلفة حسب ظروفهم وقدرتهم،واختيار أساليب تقويمه.
- اختيار أنظمة التوصيل choice of delivery system: ويعني الاختيار الفردي للمتعلم لأنظمة التوصيل العلمي وفق الطريقة التي تناسبه مثل المراسلة ، والحاسوب ، والبرمجيات ، والهوائيات ، واللقاءات وغيرها إلا أن هذه الخاصية تؤخذ بتحفظ شديد في معظم برامج التعلم .
- الاعتمادية accreditation: وتعني مدى مناسبة البرامج الدراسية ودرجاتها للأغراض المتوخاه منها مقارنة بغيرها وفي الوقت نفسه تعني الاعتراف بهذه البرامج وآلياتها وقابلية محتواها للاحتساب في المؤسسات المختلفة.
- وفي ضوء هذه المبادئ والأسس، يستخدم التعليم الجامعي الديمقراطي وسائل ومواد تعليمية متنوعة تعتمد على توظيف التعلم الذاتي وتكون إما على شكل أدلة تعليمية study guides مطبوعة كالكتب، أو غير مطبوعة كأشرطة التسجيل الصوتي وأقراص الكمبيوتر التفاعلية. وكذلك يُمكن لطلبة الجامعات المفتوحة اختيار البرامج الدراسية كل حسب قدراته

واهتماماته وظروف حياته وعمله. ويوفر التعليم الجامعي المفتوح فرص الالتقاء المباشر بين المشرفين الأكاديميين والطلبة عبر اللقاءات الفردية والجماعية والمحادثات والمؤتمرات والندوات الإلكترونية.

## شروط تأسيس ونجاح التعليم الديمقراطي

يحدد(السنبل،2002) في دراسته عددًا من القضايا الهامة بالتفصيل حول التعليم اليمقراطي يمكن الاستفادة منها وهي باختصار كالآتي :

1. ضبابية الرؤية ومحدوديتها: ومن أهمها أن اهتمام وتركيز البلاد العربية على التعليم العام والتعليم العالي لفترة طويلة جاء على حساب بعض أنواع التعليم الأخرى مثل التعليم المفتوح وتعليم الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة مما يتطلب بذل الجهود وإجراء البحوث ،وبناء جسور مع الإعلام لتوضيح الرؤية المحيطة بمفهوم وممارسات هذا النوع من التعليم.
2. القضايا السياسية: ومن أهمها سن التشريعات وإصدار التراخيص اللازمة للتعليم المفتوح،والحصول على الاعتراف الرسمي وتقديم الإعانات المالية ، وإضافة إلى اللغة المعتمدة للتدريس كاللغة الإنجليزية، والتي يعتقد الكثير أنها تتعارض مع العروبة مما يتطلب البحث عن حلول وسطية تلاءم الأطراف جميعها.
3. تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: ومن أهمها بنية تحتية متميزة وتكلفة عالية، وخبراء في الصيانة والدعم الفني، وإدارات مرنة، وهيئة تدريس مدربة ومتمكنة من استخدام وتوظيف التكنولوجيا في المقررات الدراسية وتوصيلها مما يتطلب ميزانية كافية، والتعليم والتدريب المستمر للمعلم والطالب.
4. مواد التدريس: وينتج هذا الشرط من أن معظم الجامعات تستعمل مواد ومقررات تقليدية تفتقر إلى أساسيات التعلم الذاتي مما يتطلب تكوين فرق عمل تقوم بتطويع هذه المقررات بما يتفق وأنظمة وأساليب وطرائق التعليم المفتوح.
5. ضمان الجودة: ومن أهمها قدرة أنظمة التعليم على الالتزام بمعايير وإجراءات ضبط الجودة النوعية لضمان المصداقية والاستمرارية، وتفعيل فلسفة العمل

الجماعي الذي يستشعر فيه كل فرد أهميته ومسئوليته عن تطور أو إخفاق المؤسسة التي ينتمي إليها.

6 . أعضاء هيئة التدريس: ونتج هذا الشرط من افتقار معظم أعضاء هيئة التدريس إلى كفايات التعليم الالكتروني عن بعد كونهم من الأساتذة المعارين أو المتعاونين مع الجامعات التقليدية مما يتطلب تدريبهم على أساليب وطرائق تدريس التعليم المفتوح .

7 . عادات الطلاب وممارساتهم: جاء هذا الشرط من اعتماد الطلاب لفترة طويلة على أسلوب التلقين والاستظهار والإرجاع لفترة طويلة مما يتطلب تدريبهم على مهارات التعلم الذاتي والبحث عن المعلومة وتوظيفها.

8 . الدعم الطلابي: ومن أهمها جميع الخدمات التي تقدمها الإدارة للطلاب كالإشراف الأكاديمي،الاتصال الفعال،التسجيل والحذف،والتسهيلات المادية سواء بيئية أو فنية مما يتطلب توفير دعم مالي وبشري لتسييره.

9 . التكلفة المالية: وجاء هذا الشرط من أن الحكومات العربية تستخدم قضية التكلفة لإيقاف انتشار حركة التعليم المفتوح، فهي تُشرف على جميع أنواع التعليم وتعتبر ذلك جزءاً من السيادة، وأن ميدان التعليم ليس مكاناً للتجارة، وهذا يؤدي إلى عزوف القطاع الخاص عن الاستثمار فيه، وفي الوقت نفسه إعاقة انتشاره مما يتطلب وضع أطر وسياسات لحل هذه الإشكالية وكذلك حماية المتعلم والمجتمع مع الأخذ باهتمامات واحتياجات المستثمرين.

# المبحث الثاني

# المعلم الديمقراطي

## من هو المعلم الديمقراطي ؟

يعد المعلم عصب العملية التعليمية ، و المحرك الأساسي الذي لا يمكن الاستغناء عنه في أي نظام تربوي مهما تعددت مصادر المعرفة ، إذ تبقى مسؤوليته كاملة عن الخبرات التعليمية التي يكتسبها الطلبة في جميع المراحل الدراسية ( المنشاوي , 2004 , ص 573 ) . فالمعلم وسيط ذو فعاليات مختلفة يساهم في تنمية الطالب تنمية متكاملة من خلال ما يهيأ له من بيئة وظروف ووسائط تسمح له بهذا النمو ، وبذلك فالمعلم نموذج يتعلم من خلاله الطلبة ومهيأ ومنظم للتفاعلات الصفية ، ومنظم للمناخ الاجتماعي و النفسي داخل الصف ، وموجه لسلوك الطلبة في ضوء توقعاته ( قطامي , 1989 , ص 222) وجوهر العملية التعليمية ( آل ناجي , 1997 , ص 967 ) وأهم المنفذين لتربية الأبناء ( جيل المستقبل ) تربية سليمة وأحد أهم أسباب نجاح العملية التعليمية ، لأنه يقوم بعملية التدريس ، و الأكثر احتكاكا وقرباً من الطلبة ، وعنصر أساسي في عملية التربية ( الدكمي , 2001 , ص 14 ) .

إن المعلم عنصر حيوي في عملية بناء العلاقات الديمقراطية في الفصول الدراسية ، و المنظم الفعال للطلبة في الصفوف الدراسية ، و من يضع القواعد التربوية و الأخلاقية، و أعداد لأنشطة التعليمية ( Galip , 1996, p. 47 ) كما أن للمعلم دور في تقدير قيم الحرية و المساواة و العدالة ، و هو من يميل إلى الانفتاح و التغيير و ليس التشدد و المغالطة ، و يغمر الطلبة بمشاعر المودة ، و يشاطرهم التأثير ، فيؤثرون به و يتأثر بهم ، و لا ينزع إلى إخضاعهم لسلطته الذاتية و لا ينحاز لأي طالب كان على أساس الجنس أو العرق أو الأصل ( الموسوي , 2008 , ص 59 ) و يصف (سلفا , 2006 ) المعلم الديمقراطي بعدة خصال مميزة ، و هي :

1 . الاهتمام بشؤون الطلبة .

2 . أيجاد فرص المشاركة ، و إبداء الرأي ، و اتخاذ القرارات داخل الصف الدراسي .

3 . تعزيز العلاقات الإنسانية ، و التلاحم ، و مشاعر الانتماء داخل الصف .

4 . رفع الروح المعنوية في نفوس الطلبة .

5 . الثقة في إمكانيات الطلاب و في قدراتهم و مهاراتهم .

6 . الاحترام المتبادل .

7 . إشاعة علاقات الحب و المودة و التعاون ( سلفا , 2006 , ص 97 ).

في حين يعد ( رحمة , 2004 ) المعلم الديمقراطي بأنه :

1 . يشجع الطلبة على المشاركة .

2 . يتيح حرية التعبير عن الرأي .

3 . يستخدم بعض أساليب التدريس التي يفضلها الطلبة .

4 . يراعي إمكانيات الطلبة في أسئلة الامتحان .

5 . يضع تقديرات الطلبة بعدالة و دون تحيز .

6 . يناقش الطلبة حول طريقة التدريس و وضع الأسئلة .

7 . يناقش الطلبة في انتقاداتهم ، حتى و أن كانت موجه للأستاذ نفسه .

8 . يعامل الطلبة دون تعال عليهم .

9 . يستقبل الطلبة برحابة صدر .

10 . يراعي ظروف الطلبة دون الإخلال بالعدل و المساواة .

( رحمة , 2004 , ص 28 ) .

وفي دراسة أجراها ( سلفا , 2006 ) حول المعلم الديمقراطي ، وجد أن المعلم الديمقراطي هو من يتخذ مواقف ودية نحو الطلبة ، و يهتم بمشاكلهم ، و يشاركهم في نشاطاتهم و كأنه عضو منهم و ليس مشرفاً عليهم ، و يشعر الجماعة بأنها متساوية و متعادلة في الحصول على أشرافه و توجيهه ، و أن لدى كل عضو فيها الحرية في المناقشة و أبداء الرأي .

في حين أظهرت دراسة ( القريشي و جامع , 1987 ) أن المعلمين ذوي الاتجاهات الايجابية و الديمقراطية يتقبلون مشاعر و أفكار طلابهم ، و يستخدمون الأسئلة

والمناقشات في تدريسهم ، و يتفاعلون مع طلبتهم بدرجات عالية ( القرشي و جامع , 1987 , ص 58 ) . ويذكر ( Galip , 1996 ) في دراسة له بعنوان الاتجاه نحو أعداد المعلم لتطبيق الديمقراطية والإنسانية داخل الصف وجد إن المعلم الديمقراطي إنسان متفتح العقل ، و متسامح ، و مرن ، و ودود ، و عادل ، و تقدمي يعزز لدى طلابه القيم الديمقراطية ، و ينمي لديهم التفكير النقدي و الابتكار( Galip , 1996, p. 47 ) . في حين أظهرت نتائج دراسة ( عبد ربه و اديبي , 1993 ) أن المقومات الشخصية و المهنية للمعلم الديمقراطي هي العدل بين الطلاب ، و الأسلوب المرح في التعامل ، والتحلي بالصبر ، و ضبط النفس ، و التواضع و عدم التكبر ، و الالتزام بمواعيد المحاضرات ، و احترام الطلاب دون تهديدهم و تخويفهم ، و تقبل أفكار الطلاب و مناقشتهم فيها ، وكذلك إن المعلم الديمقراطي مهذب في تفاعلاته و تعاملاته ، يعمل على رفع الروح المعنوية ، و يشيع جو من المحبة و الألفة ( عبد ربة و اديبي , 1993 , ص 13 ـ 18 ) . أما دراسة ( الشهري , 2001 ) للتعرف على صفات المعلم الديمقراطي ، كشفت أن أهم خمس صفات في المعلم الديمقراطي ، هي :

1 . القدرة على التعامل الايجابي مع سلوك الطلاب أثناء المحاضرة .

2 . حسن الإصغاء و الاستماع إلى الطلبة .

3 . الاهتمام بتوجيه الطلاب و أرشادهم .

4 . تشجيع الطلاب المتفوقين .

5 . الاتصال الجيد بالطلاب أثناء المحاضرة .( الشمري , 2001 , ص 35 ) .

**أهم الشروط الواجب توفرها في المعلم الديمقراطي :**

أذا أريد للديمقراطية أن تصبح أسلوب في حياة المعلمين ، فهناك شروط أساسية يجب أن يتمتع بها المعلم لينمي بها أساليب ديمقراطية التدريس و التفاعل الصفي ، وليمنح طلبته من خلالها المعارف و المهارات و فرصة أبداء الرأي بحرية تامة ، دون توجس أو خيفة ( الموسوي , 2008 , ص 58 ).

**ومن أهم الشروط الواجب توفرها في المعلم الديمقراطي الآتي :**

1. إن يكون المعلم ركناً أساسياً في تعليم الديمقراطية ( حمادة و الصاوي, 2001, ص 274)
2. إن يبتعد المعلم عن الاتجاه التسلطي في التدريس ، وإن يستخدم الأساليب الملائمة لتحقيق مفهوم الديمقراطية ( الشيخ , 2001 , ص 296 ) .
3. إن يتقبل كل الآراء التي يبديها الطلبة دون تعسف و تسفيه لأن ذلك ينمي لديهم التفكير الناقد و المشاركة لكل المواقف التي يمارسونها ( حسنين , 1987 , ص 84 ).
4. إن يحترم حياة الحرية و مبادئ العدالة ويشجع على التعاون و التسامح و قبول الاختلاف ( هندرسون , 2001 , ص 22 ) .
5. إن يكون قادراً على اتخاذ القرار و يتيح فرص المشاركة على قدم المساواة (Classer , 1996, p. 55).
6. إن يكون قادراً على تنمية القيم الديمقراطية و إتاحة المزيد من الحرية للطلبة (سلفا , 2006 , ص 92 ) .
7. إن يكون قادراً على إشباع احتياجات الطلبة ، ويساهم في تنمية الثقة بالنفس، وأن يشعرهم بأنهم ذات قيمة عالية (Classer , 1996, p. 55) .
8. إن يحترم معتقدات الطلبة و قيمهم من دون السخرية أو محاولة تغييرها ( هندرسون , 2001 , ص 23) .
9. إن يكون ممتعاً و مرناً و ودوداً مع طلبته و يمنحهم الحرية و المسؤولية ( الموسوي, 2008 , ص 59 )
10. إن تكون جهوده موجه نحو تعميق أسس التربية المدنية في الموقف الصفي ، مثل الانضباط الذاتي ، المواطنة ، و التسامح ، و احترام كرامة الفرد ( Patrick , 1995 , p.81)

في حين أن فقدان المعلم لشروط الديمقراطية في الصف الدراسي يؤدي إلى :

1 . إن يكون متسلطاً و دكتاتوراً مع طلبته .

2 . يعتمد طريقة التلقين التي لا تسمح بالمشاركة و الحوار داخل الصف .

3 . جعل المتعلمين مستقبلين مما تتعمق لديهم المشاعر السلبية و التبعية .

4 . إشاعة السلوك الفوضوي أو غير المرغوب بين المتعلمين .

5 . ضعف قدرة المتعلمين على التفاعل و المشاركة و حرية الرأي مما يجعلهم غير قادرين على ممارسة الديمقراطية .

6 . شيوع السلبية و الخضوع و التمرد و العنف داخل المدرسة .

7 . التسرب من المدرسة و التغيب عن الحصص الدراسية ( عبد الحميد , 2001, ص 307 )

## مهارات السلوك الديمقراطي في التعليم الصفي :

أن مهارات السلوك الديمقراطي للمعلم داخل حجرة الدراسة لا تنفصل عن أدائه الدراسي ، و استخدامه لطرق التدريس ، و طرحه المادة التعليمية ، وتفاعله و اتصاله بالطلبة ( إبراهيم ,1999 , ص 311 ) .

و يحدد ( غيث و عبد الحميد , 1997 ) مهارات السلوك الديمقراطي لدى المعلم بالآتي:

1. مهارة إنسانية : وتتمثل بالتعاون ، واحترام الآخر ، والتسامح الفكري ، وتحمل المسؤولية ، وسعة الأفق ، والحوار العقلاني ، والابتعاد عن العنف ، وتخفيف حدة توتر الطلبة ، والقدرة على التواصل والاتصال الإنساني المثمر ، ومعرفة الفروق الفردية بين الطلبة ومراعاتها في التفاعل الدراسي .

2. مهارة اتخاذ القرار : وهي مهارة تمكن المعلم من تغيير المواقف و اختيار البديل الأمثل ، وتتمثل بالاستجابة إلى أسئلة الطلبة و تقنينها ، والعلاقة الطيبة بالطلاب ، وعلاقة السيطرة دونما قهر أو ضغط ، وتحديد الأدوار والتوقعات ، وتحديد المسؤوليات وتوزيعها ، وتحديد القضايا والاهتمامات ، وتحديد نقاط الصراع ، والاهتمام بالمشاكل ، وحصر الإجابات الخاطئة وفصلها عن الإجابات الصحيحة ، والتفاعل مع مشاكل الآخرين باهتمام وحسم ، وتحديد الطرق ومصادر الحصول على المعلومات .

3. مهارة التفاعل الاجتماعي : و تتمثل بمهارة الاستماع ، ومهارة النقد والنقد الذاتي ، والاتصال والتواصل ، والاهتمام الاجتماعي ، والعمل الجماعي ، والتعبير عن الذات ، والمشاركة ، والاختلاف من دون تعصب ، والتعاون ، وتعزيز الثقة ، وروح الألفة ، ومشاعر الحب دون ضغط أو أكراه أو أي ردة فعل عنيف .

4. مهارة طرق التدريس : وتتمثل بطريقة الحوار ، والمناقشة المفتوحة ، وتمثل الأدوار ، والاستناد إلى أساليب الحرية والموضوعية ، والتفاعل والمشاركة الايجابية . وتتحدد مهارة طرق التدريس للمعلم الديمقراطي من خلال طرق التدريس الآتية :

أ . الأسلوب المنطقي : وهو أسلوب يستند إلى الاحتياجات المعرفية ، ويتضح من خلاله دور الطالب و مسؤولياته .

ب . الأسلوب الفردي : و يؤكد على البعد الشخصي للسلوك ، ويستند إلى احتياجات التلميذ وقبوله .

ج . الأسلوب الإجرائي : و هو يقع في المرحلة الوسطى بين الأسلوبين ، ويؤكد على تحديد الأدوار و التوقعات لأنه يعد وسيلة التعبير عن احتياجات الطلبة ، و من خلاله يحدث التوازن العقلي بين الأدوار المتوقعة ، و التعبير عن احتياجات المتعلم في أطار التفاعل داخل حجرة الصف ( غيث و عبد الحميد , 1997 , ص 320) في حين يحدد (مظلوم ، 2012) مهارات طرق التدريس بالآتي :

1 . مهارة التهيئة الذهنية : وهي تهيئة أذهان الطلاب بعنصري الإثارة والتشويق والتي من خلالها يتمكن المعلم من جذب انتباه الطلاب وتشويقهم لما سيعرضه من مادة علمية جديدة واستثارة دافعيتهم للتعلم عن طريق عرض الوسائل التعليمية المشوقة ، أو طرح أمثلة من البيئة المحيطة بالطلاب .لكي يضمن استمرار نشاطهم الذهني طوال الوقت ، وتوصيل ما يريد توصيله لهم بيسر وسهولة ، وكذلك تقبلهم لما يطرحه من أفكار بشوق وحماس .

2 . مهارة الإلقاء (تنويع المثيرات والمنبهات): إن عملية التدريس لا تجري على النحو المطلوب إلا باستخدام المعلم الإلقاء ولذلك يجب على المعلم أن يعرف كيف يتحدث ومتى يتحدث، ومتى يسكت، وكيف يرفع صوته، ومتى يخفضه، وكيف يكون حديثه معبراً عما في نفسه ويعكس إحساسه، حيث تتوقف استجابة الطلاب وتقبلهم للدرس على طريقة المعلم ونهجه في إلقاء دروسه. فالمعلم الذي يسير على وتيرة واحدة ويبتعد عن التجديد واستخدام المثيرات والمنبهات أثناء الشرح يتسبب في شرود تلامذته الذهني ، وابتعادهم عن جو الدرس . وعلى النقيض من ذلك المعلم الذي لا يجعل للملل طريق إلى طلابه ، فتراه تارة يغير طريقة إلقاءه ، وأخرى يغير أفعاله وتحركاته وتصرفاته ، وثالثة يغير نبرات صوته ، حتى يتمكن من شد انتباه الطلاب إليه، ويستحوذ على ميولهم وتركيزهم أثناء شرحه للدرس ، وجميع هذه الأفعال تتم من قبل المعلم بطريقة مدروسة وهادفة حتى تحقق الغرض، وتوجد التفاعل بين المعلم وطلابه بل وبين الطلاب أنفسهم.

ويتحقق ذلك عن طريق تنويع المثيرات التالية :

- الإيماءات : ويقصد بها إيماءات الرأس وحركة اليدين وتعبيرات الجسم بالموافقة أو العكس
- التحرك في غرفة الصف .
- استخدام تعبيرات لفظية .
- الصمت : ويقصد به الصمت الذي يتخلل عرض المعلم لموضوع معين 0
- حركة المعلم الهادفة المقصودة من مكان إلى آخر في الموقف التدريسي .
- إشارات المعلم التي يستعملها للتعبير عن انفعالاته مثل تحريك أجزاء من جسمه لجذب الانتباه أو التأكيد لأهمية الموضوع .
- التغيير في الصوت والنبرات من خلال تغيير نبرة الصوت وقوته أو سرعته في بعض الجمل والكلمات .
- تنويع الحواس ، والتنقل بين مراكز التركيز الحسية مثل الانتقال من الاستماع إلى المشاهدة.

- الاستفادة من مشاركات الطلاب .
- الاستفادة من حركة الطلاب أثناء الموقف التعليمي .

3 . مهارة استخدام الوسائل التعليمية : من واجب المعلم أن يحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لدرسه أساساً على طبيعة الدرس وأهدافه ومحتواه في مرحلة تخطيط الدرس وإعداده، من أجل مساعدة التلاميذ على بلوغ الأهداف المحددة للدرس. ويجب على المعلم أن يجعل الطلاب يكتشفون تدريجيا أهداف الدرس من خلال هذه الوسيلة. وأن تكون متكاملة مع طريقة التدريس، ومناسبة لمستويات الطلاب، وأن يكون المعلم على معرفة سابقة بها ويعرف كيفية استخدامها، وأحياناً قد يشارك في إعدادها الطلاب. وهناك العديد من الوسائل التعليمية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في تخطيطه للدرس وتنفيذه مثل النماذج والعينات، واللوحات ، والسبورات، والصور ، والرسوم، والخرائط ، والأفلام، والشرائح ، والتوضيحات التي يتضمنها الكتاب المدرسي والتسجيلات والإذاعة والتلفزيون بالإضافة إلى الوسائل التكنولوجية الخاصة باستخدام وعرض المواد التعليمية.

4 . مهارة إثارة الدافعية للتعلم : يقصد بها إثارة رغبة الطلاب في التعلم وحفزهم عليه . يحتاج تنفيذ الدرس إلى توافر قدر كبير من الدافعية لدى الطلاب، ويستطيع المعلم إثارة الانتباه والدافعية لدى الطلاب ومن خلال طرح بعض الأسئلة عليهم، أو عرض يقوم به أو ما يقرؤه المعلم في جريدة أو صحيفة يومية، وإلى ذلك من وسائل رفع الدافعية على أن تكون ذلك في بداية الدرس خلاله، وكل ذلك يؤدي إلى الاستعداد والتركيز والاهتمام بموضوع مجال الدراسة، ويكون التلميذ حينئذ أكثر قابلية للمشاركة في الموقف وأكثر حيوية ونشاط ويكون بذلك المعلم قد هيأ الطلاب للدرس وجعلهم أكثر استعداداً للتعلم ( مظلوم ، 2012، ص3-4) .

## التوجهات و المبادئ الرئيسة في أعداد المعلم الديمقراطي :

تعد عملية أعداد المعلم جزء لا يتجزأ من فلسفة النظام التعليمي ، إذ من خلالها يتم تحديد الأهداف التي ينبغي أن يسعى إلى تحقيقها الأعـداد ، والمقصـود بـذلك هـو

أحداث التغيرات المرغوبة التي يسعى إلى تحقيقها إعداد المعلم ، سواء في سلوك الطالب وشخصيته ومعارفه ومهاراته واتجاهاته ( الجرجاوي , 2005 , ص 565 ).

و يقسم ( الشيباني , 1980 ) عملية إعداد المعلم على ثلاثة أنواع من الأهداف ، و هي :

1. أهداف فردية : و تتعلق بشخصية المعلم نفسه ، وتعد من التغيرات المرغوبة التي تسعى عملية الأعداد لأحداثها في سلوكه ومعارفه ومفاهيمه ومهاراته واتجاهاته وقيمه وطرق أدائه .
2. أهداف اجتماعية : و تتعلق بالتغيرات المرغوبة في حياة المجتمع الذي يعيش فيه المعلم .
3. أهداف مهنية : و تتعلق بمهنة التعليم التي سوف ينتمي إليها الطالب المعلم بعد تخرجه . ( الشيباني ,1980 , ص 18 ) .

إن إعداد المعلم الديمقراطي و تدريبه يتطلب أن تمارس الكليات و المعاهد التي تشرف على تدريبه كافة السبل والوسائل الديمقراطية بصورة نظرية وعملية ، بحيث تكون الديمقراطية جزءاً من أعداد المعلم . ويحدد كل من ( حمادة و الصاوي , 2005) و ( الشيخ , 2001 ) و ( غيث و عبد الحميد , 1997 ) و ( الترتوري و القضاه , 2006 ) و ( Smith , 2002 ) التوجهات و المبادئ الديمقراطية في أعداد المعلم الديمقراطي بالآتي :

1. فحص المعلم فحص دقيق أثناء ممارساته التدريسية التدريبية .
2. رفع سقف تعلم المعلم من خلال تشجيعه على الاهتمام ببناء المعنى في المقررات الدراسية.
3. تشجيع المعلم الانضمام إلى الحلقات الثقافية التي تجسد الارتباط الوثيق بين الثقافة و الديمقراطية.
4. تشجيع المعلم على المشاركة في الأنشطة والممارسات الديمقراطية.
5. الاستمرار في نمو المعلم و رفع كفايته التعليمية وتطوره وصقل بناء خبراته التعليمية و التربوية والثقافية ، وتجديدها بصورة مستمرة.

6. تأهيل الطالب المعلم ديمقراطياً و تربوياً حتى يتمكن من مقابلة احتياجات النمو التي يمر بها طلبته مستقبلاً ، و حتى يتمكن من تهيئة المناخ الملائم لهم نفسياً .
7. تكثيف ورش العمل و الدورات التدريبية و الاهتمام بأعداد الندوات والمحاضرات والمؤتمرات الخاصة بتطوير المعلم تربوياً و تعليمياً و ديمقراطياً.
8. أتباع سياسة تربوية ديمقراطية في أعداد المعلم تمكنه مستقبلاً من أداء مهمته على الوجه الصحيح .
9. تزويد المعلم بحصيلة فكرية من المعلومات و المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي والطفولة والمراهقة والفروق الفردية ونظريات التعلم والاتصال .
10. التدريب المستمر على الأسلوب العلمي و الإنساني في حل المشكلات وعمليات التفاعل و في التفكير و الإبداع .
11. إلمام المعلم بقدر كاف من المعلومات و الخبرات التي تتعلق بالبيئة المدرسية بمراحلها المختلفة من حيث الأهداف و الوظائف .
12. تزويد المعلم بأعداد ثقافي يهدف إلى إكسابه قاعدة ثقافية من الحقائق والأفكار الاجتماعية و المعاني والقيم والنظريات تطور وعيه وتفتح مداركه.
13. أعداد المعلم على أسس الديمقراطية ، وإعطائه مساحة للتعامل مع الطلبة وإعداد البرامج و نوع من اللامركزية .
14. عقد لقاءات تنويرية أثناء تدريب المعلمين لترسيخ أفكارهم حول أهمية التعليم و مبادئ الديمقراطية في التدريس .
15. أشراك المعلم في العملية التعليمية بكل أركانها ، و ذلك من خلال اختيار الأنشطة والخطط التعليمية المناسبة للطلبة ، مع مشاركتهم الرأي و اتخاذ القرارات لأن ذلك ينمي قدرته على المشاركة الفعالة ، ويجعله يدرك أنه قادر على التفكير و العمل المنتج ، وهي سمات الديمقراطية.

16. تدريب المعلم أن يتقبل كل الآراء التي يبديها الطلبة دون تعسف لأن ذلك يعزز المشاركة الديمقراطية لديه .

17. تدريب المعلم على اكتساب مهارة العلاقات الإنسانية و إصدار الأحكام والقرارات على أسس موضوعية .

18. تدريب المعلم على ضبط الانفعال و أسس الحوار العقلاني .

19. تدريب المعلم على مهارة الاستماع و سعة الأفق و المرونة و إمكانية أدارة الفصل بروح من الحب والتعاون .

# المبحث الثالث

# طرائق التدريس الديمقراطي

## طرائق التدريس الديمقراطي الفعال

طرائق التدريس هي الإجراءات الخاصة بتقديم المادة التعليمية ومحتوى النشاطات ، وتكمن أهميتها في أنها وسيلة لترجمة محتوى المناهج والمقررات الدراسية وتحويلها واقعا ملموسا ، وطريقة لتوصيل المعارف والخبرات للتلاميذ ليواكبوا مستجدات ومتغيرات العصر ( Hannallah & Guirguis , 1998) و (السورطي ، 2009 ، ص 164) لذا تهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية مرغوبة لدي التلاميذ سواء من الناحية العقلية كالمعرفة ، والاستنتاج والنقد ، وطرق التفكير ، أو من الناحية الانفعالية : كالتذوق والتقدير ، والاستمتاع بالفنون أو في الناحية الحركية وما تشمله من المهارات (شاهين ، 2011 ، ص15 ) عبر استعمال نظريات التعلم ومبادئها ، والتقنيات ذات العلاقة بطبيعة المعرفة ونظامها ومنهجيتها وطرق اكتسابها مثل الاكتشاف ، والتلقين ، والمناقشة ، والاستقراء ، والتعلم الجماعي ، وتمثيل الادوار ، والتعلم الذاتي (السورطي ، 2009 ، ص 15).

وتشير أدبيات التعليم العالي إلى أن الجامعات عندما أنشئت في البداية سواء في العالم العربي أو في أوروبا أو في أمريكا، إنما أنشئت للتدريس وليس للبحث العلمي، وهو ما تشير إليه كتابات كثير من المنظرين وكذلك الممارسين الذين تولوا مسئولية إدارة بعض الجامعات الشهيرة ووضع سياساتها وتحديد أهدافها في ذلك الحين، فمثلاً الكاردنال جان هنري(Jogn Henry) ، الذي عين رئيساً لجامعة دبلن في أيرلندا عام 1851 كتب سلسلة محاضرات عن فكرة الجامعة ، عرف فيها الجامعة بأنها مكان لتدريس المعرفة العامة، وقال "أن وظيفة الجامعة الأساسية هي نشر المعرفة وليس اكتشاف المعرفة." ويؤكد بشكل واضح إن التدريس يعتبر الوظيفة الأساسية للجامعات. وتلك الوظيفة التي أجمع على أهميتها وأولويتها بعض المنظرين والمفكرين مثل ألفرد نورث (Alfred North) وهو عالم رياضيات وفيلسوف بريطاني عاش

خلال الفترة من (1861-1947) إذ كان يرى إن الجامعة مكان لتدريس الطلاب وتنمية قدراتهم العقلية والفكرية (الثبيتي، 2000 ) و (العتيبي ، 2011 ، ص 43 ) .

و تعرف طرائق التدريس الديمقراطية الفعالة بأنها :

- طرائق ووسائل التدريس التي يتكسب من خلاله المتعلمين المهارات والمعارف والمعلومات والاتجاهات بطريقة ممتعة ومرنة وخالية من أساليب الشد والضغط والتعنيف (ديك ريدز ، 1989)
- وسيلة للتدريس يبتعد فيها المعلم عن التلقين واللفظية، واستعمال وسائل تعليمية حرة وايجابية يضمن من خلالها المعلم حدوث التعلم دون أي ضغوط وعنف ( عقل ، 2002 ) .
- وسائل تدريس وتدريب قائمة على الخبرة و الممارسة تستهدف تحقيق النماء المتكامل للمتعلم ، وتؤدي الى التفكير الابداعي ، وتجعل من المتعلم محورا له ، وتطور العلاقات التعاونية بين المتعلم والقائم بالتعليم ( ابو جادو ، 2000 ، ص 391 )

**لذا يمكن القول أن طرائق التدريس الفعالة في الجامعة هي :**

- أحد الأهداف الأساسية ، فعليها يتوقف نوعية وجودة التدريس الجامعي سلبًا أو إيجابًا وتنمية القدرة على التعلم لدى المتعلمين لتنمية شخصياتهم .
- إنها تحدث تواصل بين المتعلم والمعلم بعيداً عن أساليب العنف والتلقين (حماد ، 2004 ، 529 ) .
- أحد مجالات أبحاث التدريس المهمة ، وقضيته الرئيسة تهدف للوصول إلى أنجح الطرائق التي تجعل التدريس مثمراً ومحبوبا . ولاشك أن تلك الطرائق هي العامل المشترك بين كافة الأطراف المعنية بالعملية التربوية من موجهين ومدراء وأولياء أمور وغيرهم ( محمد ، 2010) .
- مساعدة المعلمين ليكون أداءهم جيدا في مهامهم التعليمية ، وكذلك إنها ترتبط بنجاح التدريس وفي تحصيل المعلومات واكتسابها بشكل سلس وايجابي من دون أية معوقات وصعوبات (prophy ,1986, p.29)

- يتوافر فيها كافة الشروط التي تتعلق بالمتعلم وخبراته واستعداداته ودافعيته و تحصيله ، أو تلك التي تشكل البيئة المحيطة بالتعلم أثناء التدريس (Harris, 1998, p.178)

## خصائص طرائق التدريس الديمقراطي الفعال

حاولت الأبحاث في مجال التدريس تحديد المهام أهم خصائص التدريس الديمقراطي الفعال التي يقوم بها المعلمون داخل قاعة الدراسة وصولاً إلى استراتيجيات معينة يمكن تطبيقها بغض النظر عن أي من طرائق التدريس المستخدمة، وعليه فإن المعلم الديمقراطي الفعال هو الذي يستخدم هذه الاستراتيجيات وإن المعلم غير الفعال هو الذي لا يستخدم تلك الاستراتيجيات (Siedentop, 1986) وهذه الخصائص على وفق استراتيجيات التدريس الديمقراطي الفعال كما حددها كل من :

- Ocepacy, 1994 : في سنة 1994 قامت اوسبيك بدراسة كان الهدف منها تعرف خصائص التعليم الديمقراطي الفعال عبر طرائق التدريس ، ووجدت إن أهم خصائص التدريس الفعال هي:
  - استخدام التعزيز.
  - تهيئة غرفة الصف ووسائل التعليم المناسبة .
  - حسن إدارة الصف.
  - طرح الأسئلة والمناقشة والحوار في الصف .
  - تنويع المثيرات.
- Garnett and Tobin,1988: وجد هذان الباحثان إن أهم خصائص التدريس الديمقراطي هي الآتي :
  - القدرة على توصيل المعلومات للطلبة.
  - حسن ادارة الصف.
  - التمكن من المادة التي يدرسها.

- وضع خطط دراسية مناسبة.
- استخدام الوسائل التعليمية.
- طرح الأسئلة المناسبة للمادة.
- مساعدة الطلبة على حل مشاكلهم.
- معاملة الطلاب باحترام والاجابة على اسئلتهم.
- عدم السخرية من الطلبة ويتقبل الحوار معهم .

▪ سورطي ، 2009 : حدد هذا الباحث ان من أهم خصائص طرائق التدريس الديمقراطي الفعال كما جاء في مجموعة من الأبحاث والدراسات أن تكون :

- قادرة على غرس الطاقات الابداعية وتنميتها في نفوس الطلاب .
- تشجع الطلاب على التعلم .
- تبني التعليم الحواري وضرورة مشاركة الطالب في عملية التعليم .
- مرنة وقادرة على التكيف مع خصائص المتعلمين والظروف التعليمية .
- ايجابية ومحببة وقادرة على التعليم والتدريب .
- لها دور كبير ونشط في التعلم للطالب .
- مناسبة وغير معقدة .
- متنوعة وفق الأهداف والمواقف والمحتويات التعليمية ( سورطي ، 2009 ، 166)

## العوامل المؤثرة على طرق التدريس الديمقراطي الفعال

إن ما نقصد بديمقراطية التدريس, ليس نقل المادة التعليمية إلى المتعلمين فقط ولكن تنمية مهارات السلوك الديمقراطي وخلق انسان قادر على التعاون والمشاركة والنقد البناء والتعامل مع الآخرين باحترام وود . وبذلك إن ديمقراطية التدريس لا تتم أيضا بإتباع أسلوب ديمقراطي وحر فقط بل هناك مجموعة من العوامل تتفاعل وتساعد المعلم على انتهاج طرائق التدريس الديمقراطي الفعال (عقل ، 2002 ، ص 444 ) ومن هذه العوامل هي :

1. اختيار أنموذج التدريس المناسب على وفق نظريات وتقنيات التعلم الفعال : إن اختيار المعلم طريقة التدريس المناسبة لتدريس الموضوع الدراسي لها اثراً كبيراً في تحقيق الأهداف التعليمية، ولقد أثبتت بعض الطرق جدواها ومنها على سبيل المثال: التعلم التعاوني والطريقة الحوارية، وطريقة تبادل الاراء في المواقف التعليمية، وطريقة المجموعات الصغيرة التي تجعل من المتعلم مركز عملية التعلم ( جبر وعقل ، 1986 ، 154 ).
2. دور المعلم في التدريس الفعال : إن دور المعلم مهم وحيوي في العملية التعليمية، فكلما ابتعد المعلم عن التلقين واللفظية ولجأ إلى استعمال وسائل تعليمية مساعدة كان ذلك أفضل للمتعلمين، واضمن لحدوث التعلم. ( جبر وعقل ، 1986 ، 154 )
3. دور مدير المدرسة في التدريس الفعال : يمارس مدير المدرسة دوراً مهماً جداً في العملية التعليمية الديمقراطية من خلال حث معلميه على استخدام أفضل الأساليب التعليمية الديمقراطية والاستعانة بأفضل الوسائل التعليمية وكذلك حث المعلمين على التنسيق والتعاون ومشاركة طلابهم مشاعرهم وأفكارهم وإشباع حاجاتهم ( عقل ، 2002 ، ص 445 ) .
4. دور المشرف التربوي في التدريس الفعال : يلعب المشرف التربوي دورا مهما ، وهو يعتبر مهندس العملية التعليمية، وعليه تقع عملية التخطيط والتدريس والتنفيذ للمنهج المدرسي. وعلى المشرف أن يتيح فرصة المشاركة للمعلمين في التخطيط والتنفيذ والمتابعة عن طريق وضع خطط اشرافية في بداية العام بهدف الاتفاق مع المعلمين على تطبيق الاساليب الفعالة في التدريس، وتوزيع المنهاج، وتحديد الوسائل التعليمية وتوزيع الادوار على المعلمين والاتفاق على الفعاليات الاشرافية وتنفيذها ( عقل ، 2002 ، ص 444 )
5. دور المتعلم في التدريس الفعال : يعد المتعلم محور العملية التعليمية، وكلما كان المتعلم مشاركا في عملية التعلم وغير متلقي كان التعلم أكثر ديمومة ، وكانت النتائج التعليمية افضل. وعليه فلا بد من تدريب المتعلمين على اسلوب الحوار

والمناقشة المنظمة، ولعب الادوار من أجل تلبية حاجات المتعلمين واستعداداتهم ( عقل ، 2002 ، ص 445 )

6. دور البيئة الصفية في التدريس الفعال : تمارس البيئة الصفية دورا حيويا في احداث التدريس الفعال. فكلما كانت البيئة الصفية ممتعة ، ومرنة ، ومشجعة ، ومحفزة بعيدة عن القهر والتوتر والعقاب كان التعليم أكثر فعالية لأن العملية التعليمية عملية شراكة بين المعلم والمتعلم من خلال ما يسمى بالجو العائلي(Family Atmosphere) حيث يمكن الوصول الى مثل هذه البيئة عن طريق التنويع في اساليب التدريس، والتنويع في الوسائل التعليمية المستعملة، والتنويع في النشاطات الصفية والتنويع في اساليب التقويم الصفي، والتفاعل الصفي الايجابي، والعلاقات الودية بين المعلم والمتعلم ( عقل ، 2002 ، ص 445 )

## نماذج التدريس الفعال

من المسلم أنه لا يوجد أسلوب واحد أو طريقة واحدة في التعليم، بل هناك أنماط وأساليب تدريسية مختلفة ومتباينة في مراحل التعليم المختلفة، وكذلك لا يوجد أسلوب تدريس واحد يصلح لكل المواقف التعليمية التعليمية، فجودة الأسلوب التدريسي ومحكه ومعياره يتحدد بمدى توافقه مع الهدف أو الأهداف التعليمية المرسومة والمنشودة مع مراعاة استعدادات المتعلمين ومستوياتهم وإثارة اهتمامهم بمادة التعلم وتمكينهم من السعي لفهم الأشياء ليصبحوا مستكشفين في مواجهة المشكلات والوصول إلى الاستنتاجات بواسطة التفكير العلمي ( حماده ، 2004 ) ولكن هناك مجموعة من نماذج التدريس الفعالة التي أكدت التجارب والدراسات فاعليتها في التدريس والتدريب الصفي ، والتي يستطيع المعلم استعمالها بوصفها وسيلة تعليمية ينقل من خلالها المعلم الخبرات التعليمة والمنهجية إلى المتعلمين بكل سهولة ونظامية . ومن هذه النماذج هي الآتي :

1 . **التعلم ذوى المعنى** : طريقة في التعلم نادى بها العالم التربوي ( أوزبل ) وتطبق عندما يطلب المعلم من الطلبة أن استخراج المعاني من النصوص بأنفسهم ويستوعبوها من خلال خبراتهم الشخصية ، وهذا يتناقض مع طريقة التلقين والحفظ اللتان تستخدمان في عرض المعلومات وحفظها فقط ، ومن مميزات هذا التعلم أنه :

أ . يوفير الظروف ويفسح المجال امام المتعلمين للتفكير المستقل بغية الوصول الى المعنى بانفسهم ، وهذا يعني ابعاد المتعلمين عن محاولة الاتكال او الاعتماد على غيرهم في تعلم امور معينة.

ب . مساعدة المتعلمين على أن يكتشفوا بأن المعرفة ستصبح معروفة لديهم ، وهذا يعني مساعدتهم على أن يدركوا بأنفسهم كيف يمكنهم أن يشكلوا او يبنوا معرفتهم من خلال جمع المعلومات وتنظيمها واستخدامها .

ج . تعزيز استخدام المهارات العقلية العليا لدى المتعلمين لاسيما مهارات التفكير النقدي كالتحليل والتركيب والتقويم (عوكر ، 2007 ، ص 11 )

2 . **التعلم التعاوني** : وهو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ على مجموعات صغيرة غير متجانسة ( تضم مستويات معرفية مختلفة ) ويتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين 4 – 6 أفراد إذ يتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة . وتمر مراحل التعلم التعاوني من خلال مراحل عديدة ، هي :

- المرحلة الأولى : مرحلة التعرف ، وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها والمطلوب عمله إزاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.
- المرحلة الثانية : مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي ، ويتم في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون، وتحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك ، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة .
- المرحلة الثالثة : الإنتاجية ، ويتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها .
- المرحلة الرابعة : الإنهاء ، ويتم في هذه المرحلة كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك ، أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام .

ومن مميزات هذه الطريقة :

- يفسح المجال امام كل طالب إن يتول مهام التطبيق.
- يفسح المجال للمتعلم عن كيفية أعطاء التغذية الراجعة في الوقت المناسب.
- يفسح المجال لممارسة القيادة لكل طالب .
- يكون للطلاب مجال واسع للإبداع في تنفيذ المهام. وتطور الجانب الاجتماعي والسلوكي (السامرائي ومحمود ، 1991 ، ص 79 ) .

3 . **التعلم بالمناقشة** : طريقة في التعلم تقوم على فتح الاتصال بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم فيأخذ منهم ويعطيهم . وتقوم طريقة التدريس هذه على اعداد المعلم والمتعلمين أسئلة وأجوبة ، يحدد فيها المعلم لتلاميذه موضوعاً سابقاً حفظوه فيطلب منهم تحضيره ثم يطرح عليهم عدداً من الأسئلة ليتأكد من فهمهم . ومن مزايا هذه الطريقة :

- مشاركة التلاميذ في المادة العلمية .
- عدم شرود ذهن المتعلم .
- تنمية الناحية الاجتماعية في المتعلم .
- القدرة على إبداء الرأي .
- اقتصادية في التجهيزات الخاصة بالتدريس من ورش أو مختبرات.
- تؤدي إلى إعمال عقل المتعلم .
- تجعل التلاميذ محور العملية التعليمية .
- تساعد في تدريب التلاميذ على احترام آراء الآخرين وتقديرها وإن كانت مخالفه لهم .
- تعين المعلم في تدريب التلاميذ على مهارات يحتاجونها في حياتهم الاجتماعية.
- تعين المعلم في تدريب التلاميذ على الرجوع للمصادر والكتب وتنمية حبهم للقراءة
- تسهم في تدريب التلاميذ على إتقانهم مهارات التحدث .

- تزيد في تنمية معارف التلاميذ من خلال استماعهم إلى آراء زملائهم وما اطلعوا عليه . (مقبل ، 2000 ، ص 57) و (شاهين ، 2011 ، ص 31)

**4 . التعلم الحواري :** طريقة في التعلم تقوم على عملية الحوار الشفوي بين المعلم وطلبته أو بين الطلبة أنفسهم . إذ يتيح هذا الحوار الوصول بالمعلم وطلبته عن طريق الاستجواب تدريجياً إلى اكتساب المعرفة والكشف عن حقيقة لم يعرفها الطلبة من قبل، وذلك عن طريق مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة تلقى على التلاميذ بغرض مساعدتهم على التعلم . ومن مزايا هذه الطريقة :

- مشاركة التلاميذ في المادة العلمية .
- عدم شرود ذهن المتعلم .
- تنمي في التلاميذ روح التعاون والقدرة على إبداء الرأي.
- تساعد في تدريب التلاميذ على احترام آراء الآخرين وتقديرها وإن كانت مخالفه لهم.
- تعين المعلم في تدريب التلاميذ على مهارات يحتاجونها في حياتهم الاجتماعية .
- تسهم في تدريب التلاميذ على إتقانهم مهارات التحدث
- تزيد في تنمية معارف التلاميذ من خلال استماعهم إلى آراء زملائهم وما اطلعوا عليه.
- تعود التلاميذ على اكتشاف الحقائق بأنفسهم .
- توثق بين التلاميذ الألفة والتعاون .
- تعين المعلم على إثارة الدفعية لدى التلاميذ وحملهم على المشاركة والانتباه واليقظة .
- تعين المعلم على تحققه من مدى فهم التلاميذ للدروس السابقة ( أي تقويمهم التحصيلي ) .
- تساعد المعلم على معرفة مقدار المعلومات الموجودة لدى التلاميذ ( مقبل ، 2000 ، ص 56 ) و (شاهين ، 2011 ، ص 31 )

4 . **التعلم البنائي** : يؤكد نموذج التعلم البنائي على ربط العلم بالتقانة والمجتمع، ويسعى إلى مساعدة التلاميذ على بناء مفاهيمهم العلمية ومعارفهم من خلال أربع مراحل مستخلصة من مراحل دورة التعلم الثلاث (استكشاف المفهوم، استخلاص المفهوم، تطبيق المفهوم)، وهذه الأربع مراحل هي: **مرحلة الدعوة، ومرحلة الاستكشاف، ومرحلة اقتراح التفسيرات والحلول، ومرحلة اتخاذ القرار**، ولكل منها جانبان من العلم والتقانة . من مميزات هذا التعلم :

- يجعل المتعلم محور العملية التعليمية من خلال تفعيل دوره، فالمتعلم يكتشف ويبحث وينفذ الأنشطة .
- يعطي للمتعلم فرصة تمثيل دور العلماء؛ وهذا ينمي لديه الاتجاه الإيجابي نحو العلم والعلماء ونحو المجتمع ومختلفة قضاياه ومشكلاته.
- يوفر للمتعلم الفرصة لممارسة عمليات العلم الأساسية والمتكاملة.
- يتيح للمتعلم فرصة المناقشة والحوار مع زملاءه المتعلمين أو مع المعلم؛ مما يساعد على نمو لغة الحوار السليمة لديه وجعله نشطا.
- يربط نموذج التعلم البنائي بين العلم والتكنولوجيا، مما يعطي المتعلمين فرصة لرؤية أهمية العلم بالنسبة للمجتمع ودور العلم في حل مشكلات المجتمع.
- يجعل المتعلمين يفكرون بطريقة علمية؛ وهذا يساعد على تنمية التفكير العلمي لديهم.
- يتيح للمتعلمين الفرصة للتفكير في اكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة؛ مما يشجع على استخدام التفكير الإبداعي، وبالتالي تنميته لدي التلاميذ.
- يشجع نموذج التعلم البنائي على العمل في مجموعات والتعلم التعاوني؛ مما يساعد على تنمية لدى المتعلمين روح التعاون والعمل كفريق واحد (المدسري وأخرون ، 2010 ، ص6).

5 . **التعلم القائم على حل المشكلات** : تمثل عمليات وأنشطة حل المشكلات أحد الاستراتيجيات الأساسية في الأنشطة المتمركزة حول التلميذ ، والتي تعتمد علي تفعيل أداء التلاميذ من خلال تنشيط بيئتهم المعرفية، واسترجاع خبراتهم السابقة لبناء معارف

واكتساب مفاهيم جديدة وتتضمن حل المشكلات بوصفها إستراتيجية تدريس عمليات وأنشطة متعددة ومن مزايا هذا التعلم :

- رفع الدافعية للتعلم: إذ تؤكد الإستراتيجية على ربط التعلم بالحياة ويشعر التلميذ بفائدتها.
- التفكير :ف تؤكد على عمليات التوقعات ، الفروض ، الفحص ، والاختيار ، التعميم والتأكد من معقولية الحلول.
- التأكيد على إيجابية التلميذ حيث يعطى فرصة للتواصل من خلال دراسة المشكلة ، وفحصها ، وبناء التوقعات حولها ، والتنبؤ بالحلول ، وصياغتها ، ودراستها للوصول إلي النتائج وكتابتها ، ويمكن العمل في هذه الإستراتيجية بشكل فردي أو جماعي وفي كليهما لابد من التأكيد علي مجموعة من العمليات.
- الوصول إلى حل الموقف المشكل من خلال بناء التوقعات أو فرض الفروض ودراستها.
- قيام التلاميذ بعمل جلسة بناء التوقعات حول المشكلة بالإضافة إلى استنتاج التعميمات المرتبطة بها.
- الوصول إلى نتائج ومحاولة تعميمها للاستفادة منها في مواقف أخرى ( شاهين ، 2011 ، ص 42 ) .

# المبحث الرابع

# مناهج التدريس الديمقراطية في العملية التعليمية

## المناهج التعليمية الديمقراطية

يعد المنهج أو المقرر الدراسي روح العملية التربوية ، وقلب المؤسسة التعليمية ، ومركز المادة الدراسية ، فهو ليس المادة الدراسية التي تدرس تقليديا فقط بل كل الخبرات التي يكتسبها الطالب من خلال الانشطة المتنوعة التي يمارسها في الجامعة ، والصف الدراسي ، والمكتبة ، والمختبر ، وورشة التدريب ، والاتصالات غير الرسمية بين الطالب و المعلم ، أي أن المنهج هو الحياة الاكاديمية كلها , Edhger & Rao) ( 1996 . فالمنهج كما وصفه كاننجهام Cunningham بأنه الأداة الموجودة بين يدي الفنان ( المعلم ) لتشكيل مادته ( الطلاب ) وفق مثله ( غاياته واهدافه) في دراساته ( المدرسة ) ( سورطي ، 2009 ، ص23 ) أو هو كل الخبرات التعليمية المخطط لها بدقة والتي يكتسبها المتعلم داخل أو خارج المدرسة بإشراف وتوجيه المدرسة) (حسنين، 1987) و هذا المعنى يوضح أن المنهج الدراسي لا ينحصر داخل جدران المدرسة فحسب بل أنه يمتد إلى خارج المدرسة وذلك من خلال التنسيق بين عمل المدرسة وعمل كافة المؤسسات في المجتمع. ويتضح أيضاً إن المدرسة تخطط بدقة لاختيار عدد من المناشط التعليمية والمواقف الخبراتية التي تحث الطلاب على المرور بها بغرض إكساب الخبرات المرغوبة ( العتيبي ، 2011 )

ولقد أكدت التربية الحديثة أهمية الأخذ بمفهوم الديمقراطية في المنهج، وذلك على أساس أن المناهج الدراسية أياً كان نوعها يجب أن يكون لها دور في بناء الإنسان، ولن يتحقق هذا الدور بمنأى أو بعيداً عن الديمقراطية ؛ لذا فإن الممارسات الديمقراطية – سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية أم سياسية أم دينية – التي يقرها المجتمع أو يرجوها ينبغي أن تنعكس من خلال المواد الدراسية والتي يتضمنها المنهج، والممارسات داخل المدرسة وخارجها يجب أن تعبر عن مفهوم الديمقراطية الذي يؤثر في بناء الفرد فكراً ووجداناً وسلوكاً (إبراهيم، 2000 ) و( العتيبي ، 2011 ) وبذلك ينبغي على مخطط المناهج التربوية، أن يتمثل قيم الديمقراطية وأساليب معيشتها داخل المجتمع، ويراعى

ذلك عند تصميم المناهج التربوية كي تكون المناهج أداة تربوية فعالة في تمثل القيم الديمقراطية من قبل المتعلمين، وممارستها في النظام الاجتماعي (الخوالدة، 2004) .

## شروط المنهج التعليمي الديمقراطي

من أجل أن يكون المنهج أو المقرر الدراسي مرنا وقادرا على اشباع حاجات الطلبة ، ولديه القدرة على غرس مفاهيم الديمقراطية والحرية و أن يكون الطالب مفكرا وناقدا هناك مجموعة من الخصائص التي يجب أن يتصف بها هذا المنهج ، وقد حددها سورطي ، 2009 بالآتي :

1 . أن يركز محتوى المنهج على تنمية مهارات الحياة الرئيسة: مثل التفكير الناقد ، ومهارات الاتصال ، والقيم والاخلاقيات ، وتنمية الاتجاه العلمي في حل المشكلات ، وتزويد الطلاب بمعلومات حول الثقافات الاخرى ، وجعلهم مرنين في تقبل الافكار الجديدة ، والقدرة على اتخاذ القرارات .

2 . ضرورة اتسام مضمون المناهج بالمرونة ، والتجدد ، والقابلية لاستيعاب المعارف الجديدة ، وأن لا يوجه نحو خدمة سياسة أو تيار معين .

3 .تكامل مضمون مناهج المجالات المعرفية المختلفة ، وأدخال تكنولوجيا التعليم الحديثة في تدريس المنهج ، وجعل الكتاب دليلا للمتعلم وليس المرجع الوحيد للطالب .

4 . زيادة القدرة على تناول المشكلات والمسائل الخلافية بشكل شمولي وعالمي ، واستخدام الجمع بين التخصصات ، وتحاشي النظر الى الكوادر بوصفها جزر منفصلة ، ودعم القدرة على غربلة طوفان المعلومات بأسلوب علمي ناقد ، والتعمق في مجال التجديد والابتكار .

5 . ضرورة محافظة المناهج على هوية الأمة ، لأن الطالب والمؤسسة التعليمية في عالم متغير ومتسارع ، فيجب على الفرد أن يعرف من هو؟ ، وما القيم الديمقراطية الإنسانية الخيرة التي يجب الايمان بها والدافع عنها ؟

6 . يجب على المنهج أن يسعى لتنمية مهارات الطلبة لوقاية أنفسهم من اخطار تدافع واستهلاك القيم المختلفة عقائديا وسياسيا واجتماعيا من دون وعي ودراسة (سورطي ، 2009 ، ص 161 ) .

في حين يحدد ( العتيبي ، 2011 ) و ( حسنين ، 1987 ) عشرة شروط من أجل بناء منهج ديمقراطي يحرر ويشجع الطالب على التحرر والانفتاح من مظاهر التسلط وعبودية القيم البالية ، وهذه الشروط هي :

1 .إن تكون أهداف المناهج التربوية أهدافاً ديمقراطية تركز على إنماء الإنسان وعقله وثقافته ودوره الاجتماعي في ضوء إمكاناته الذاتية، وتمثله لمنظومة القيم الديمقراطية.

2 . إن تستجيب المناهج التربوية لاحتياجات المواطنين الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية والمعلوماتية ليتمكن الطلبة من النمو والتواصل الإنساني.

3 . إن يركز المنهاج التربوي على الفروق الفردية بحيث تصمم المناهج بما يتلاءم مع الإمكانات الفردية للمتعلمين حتى يتقدم كل طالب في ضوء إمكاناته الخاصة، وتنظيم المناهج الدراسية والمواد التعليمية وفقاً لأسس التعلم الذاتي، والتعليم المبرمج، والرزم التعليمية، والحقائب التعليمية وغير ذلك من صيغ ديمقراطية المناهج التعليمية.

4 . إن تراعى المناهج التربوية تعزيز اللغة الأم وفهم دلالاتها والانفتاح على اللغات الأخرى وبناء التفكير الناقد بصورة منهجية، وتدعيم قيم الديمقراطية في المجتمع المدرسي وتمثلها في السلوك العام داخل النظام الاجتماعي.

5 . اختيار أساليب تدريس تساعد المتعلمين على التفتح والنماء بكامل أبعاد شخصياتهم العقلية والوجدانية والأدائية.

6 . الابتعاد عن اختيار المعرفة الاستهلاكية والبحث عن المعرفة الاقتصادية المنتجة وتنظيمها داخل المناهج، بما يرتبط بالمشكلات الحقيقية داخل المجتمع ومساعدة الطلبة على مواجهتها.

7 . إعداد الكتب المدرسية بحيث يتضمن محتواها الدراسي مواقف ديمقراطية سلوكية تشجع المعلم أثناء التدريس على ممارسة الأنشطة المناسبة لتوجيه المتعلم على اختيار المناشط والمواقف التعليمية (داخل وخارج المدرسة) بحيث يحقق ممارستها إكساب الخبرات التعليمية التي تسهم في تعميق السلوك الديمقراطي لدى المتعلمين.

9 . ضرورة ربط التعليم والمنهج الدراسي بخطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع.

10 . ابتكار أساليب جديدة لتقويم الطلاب تستهدف قياس أداء التلاميذ للمواقف السلوكية.

## خصائص المنهج التعليمي الديمقراطي

من أجل التغلب على أزمة المناهج وتشبعها بقيم التسلط والماضوية في مؤسساتنا التعليمية المختلفة ، وبناء مناهج تنطوي على مداخل متعددة تتناول دور العملية التعليمية في التوجه نحو التحول الديموقراطي، وتحقيق الديموقراطية، ووسائل ممارستها، وغير ذلك من منهجيات التفكير التي تنعكس وتؤثر في الاتجاهات والمكونات القيمية والأخلاقية والسلوكية في المجتمع ( حسين ، 2006 ، ص 59 ) هناك مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتصف بها المناهج ، وهذه الخصائص كما حددها ( وطفة ، د. ت ) ( حجي ، 1994 ) و ( العابد ، 1985 ) و ( محشي ، 1985) كالآتي:

- تؤكد على الاتجاهات المستقبلية البعيدة المدى في مضمون التعليم .
- تتجه إلى بناء العقل والتفكير المنطقي وتتمكن من اكتساب المهارات العقلية العليا .
- تكون مرنة وقابل للتغيير وفقا لاحتياجات المجتمع وتطلعاته .
- تتسع فيها دائرة ديمقراطية التعليم وإلزاميته .
- تؤكد على مشاركة المجتمع بمختلف فئاته في أهدافه ومنطلقاته .
- تشجع على السلام والعيش السلمي .
- توائم بين المعرفة النظرية والعملية والابتعاد عن التفكير الخرافي .

- تجد حلول ناجحة لتحديات العصر ومشكلات المجتمع .
- تشجع على استخدام مصادر المعرفة المختلفة وليس على الكتب المقررة للدراسة .

## قضايا المنهج التعليمي الديمقراطي

ينبغي أن يتضمن المنهج التربوي عدداً من الموضوعات التي عن طريقها يمكن تحقيق أهداف التربية وقيم السلام والديمقراطية وصنع الإنسان ، والتي يتم تنفيذها عن طريق التدريب والممارسة في مواقف إجرائية حياتية تتم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها ، ومن أبرز الجوانب التي يجب أن يتضمنها المنهج

1. الخبرات الإنسانية بمعناها الواسع، مع مراعاة أن تبدأ دراستها مبكراً في رياض الأطفال والسنوات الأولى للمرحلة الابتدائية وتمتد للمرحلة الثانوية وانتهاء بالجامعة .
2. بعض المشكلات الدولية وأسبابها، ويتطرق للمجتمعات والحضارات والنشاطات الإنسانية للأخذ بيد التلميذ نحو عالم اليوم والمستقبل .
3. خصائص الناس من حيث تشابههم واختلافهم واهتمامهم بالآخرين، ليتعلم التلميذ أهمية احترام الناس مهما كانت تبايناتهم المعيشية والاقتصادية، ومهما كانت الفروق الفكرية والأيديولوجية بينهم .
4. تطوير فلسفة عالمية للحياة تؤكد على القيم الإنسانية الدولية .
5. تربية المتعلم على التعايش السلمي كي يستطيع التأثير في قرارات السلم والحرب، وفي تحديد الأهداف السياسية .
6. تربية المتعلم على الحياة في مجتمع يقوم على التسامح والقيم السامية، ويرفض التعصب العرقي والديني والعقائدي .
7. إكساب المتعلمين ما يسهم في تحقيق الأهداف التي تؤكد على قيم السلام كأسلوب حياة للتعامل مع بعضهم ومع الآخرين .

8. إكساب المتعلم مقومات التنشئة التي تسهم في جعله يؤمن بوطنه القومي وبوطنه العالمي الإنساني مما يحقق في المتعلم سلوكاً فاعلاً ومتغيراً إزاء المشكلات، ومهارات حل المشكلات، واهتمام بالمشاعر والحقائق على قدم المساواة، وممارسة النشاطات التربوية المحلية والعالمية" .
9. وأخيراً إذا كانت المدارس والمعاهد والجامعات عاملاً مهماً في القضاء على التناقض القيمي والصراع الثقافي بين أفراد الأمة الواحدة فإنها يمكن أن تمارس مثل هذا الدور على المستوى العالمي، لتسهم في احترام الانسان و التعاون والسلام العالمي و تنقل المجتمعات من أوضاع اجتماعية مرتبطة بفكر وقيم وعوامل ضبط متسلطة وبالية إلى قيم وفكر وعوامل انسانية جديدة (عزيز، 1998م، ص46) و ( الحبيب ، 2010 ، ص 12 )

### مناهج و أهداف المنهج الديمقراطي ( رؤى ثقافية تربوية متعددة ) :

إن غرس الديمقراطية في المناهج الدراسية مطلب عالمي كبير ، ظهر في بداية القرن العشرين، وعندما بدأت الدول تنال استقلالها الواحدة تلو الأخرى، إذ عملت الدول في تطبيق مبادئ الديمقراطية الأساسية كالحرية والمساواة والإخاء في قوانينها السياسية ومناهجها الدراسية المختلفة ، من أجل بناء شعب حراً لديه جميع حقوقه المدنية وليس مستعبداً. ومن هنا انبثقت التنشئة الديمقراطية حيث صار المواطن حر في أن يتعلم ما يشاء من علوم تساعده على حياته وكسب قوته، وبذلك بدأت تظهر تطبيقات عملية لمفهوم الحرية والمساواة في المناهج والمقررات التعليمة مثل:

- المناهج الاجتماعية والتربوية مثل : علم الاجتماع ، وعلم التربية ، وعلم النفس، والتاريخ .
- مناهج حقوق الانسان .
- مناهج التربية الوطنية .

لذا صار من الضروري تطوير التربية والتعليم ومعاملة أفراد المجتمع دون تمييز (العتيبي ، 2011) وغالبا ما تركز الدول عبر هذه المناهج في غرس الروح الديمقراطية . ويرى الباحث أن من الضروري الاطلاع على الأهداف الديمقراطية التربوية

والتعليمية في المناهج والمقررات في دول العالم المختلفة من أجل بناء نهج ديمقراطي حر يشجع ويحبب السلوك الديمقراطي لدى الطلبة. ومن هذه المناهج هي الآتي :

**أولا . المنهج الأمريكي :**

تحظى القيم الديمقراطية بالاهتمام والعناية من قبل السلطات التربوية في كل الولايات الامريكية بصور وأشكال مختلفة ، ويمتد هذه الاهتمام ليشمل المناهج الدراسية الرسمية إلى الضمنية مثل التربية الوطنية ، وحقوق الانسان وغيرها التي تشمل السياسات المدرسية، والروتين، والممارسات إلى المعسكرات والمنظمات الطلابية. ومن أهم القيم الديمقراطية التي تشجع عليها المناهج الأمريكية هي الآتي:

1. فهم البنية الأساسية والوظيفية للحكومة المحلية والفيدرالية.
2. الارتقاء بالمجتمع سياسياً وديمقراطياً لتحسين الوطنية الديمقراطية.
3. فهم مبادئ حقوق الأفراد مع مراعاة مبادئ الحرية والعدالة والمساواة.
4. فهم المشكلات والقضايا المحلية والدولية ، وأهمية الاعتماد المتبادل بين المجتمعات
5. معرفة وسائل المشاركة السياسية على المستويات المختلفة، واكتساب مهاراتها.
7. تحسين حقوق الإنسان( الحبيب ، 2010 ، ص 25 )

**ثانيا . المنهج الياباني :**

لا تضع وزارة التربية أو التعليم في اليابان مادة دراسية مستقلة تحت مسمى التربية الوطنية أو التربية الدولية في مراحل التعليم العام كما في الدول الأخرى وإنما تُضمن موضوعاتها في معظم المواد الدراسية، وبشكل خاص في مقررات الدراسات الاجتماعية والتربية الأخلاقية ، وتضع وزارة التربية اليابانية عدداً من الأهداف والقيم الديمقراطية التي تسعى لتحقيق السلوك الديمقراطي وأهمها الآتي :

1. احترام الذات، والآخرين، والإنسانية كافة.
2. فهم الشعوب والثقافات المختلفة.
3. تنمية استعداد الطلاب على تحمل المسؤولية تجاه أنفسهم، ومجتمعهم.

4. زيادة الوعي بالمشكلات والقضايا المحلية والعالمية.
5. تكوين الاتجاهات الخاصة بعملية السلام التفاهم الدولي. (ساتو، 1979م، ص 114) و (الحبيب ، 2010 ، ص 26 ) .

**ثالثا . المنهج الفنلندي :**

تجمع وزارة التربية والتعليم الفنلندية بين المنهج المستقل والشامل في تدريس القيم الديمقراطية في التعليم ، إذ تضع مادة دراسية تحت مسمى التربية الوطنية وحقوق الإنسان وعلوم اجتماعية أخرى ، وكذلك تُضمن موضوعات القيم الديمقراطية في مختلف المواد الدراسية والأنشطة المصاحبة لها ، وعلى العموم تهدف المناهج الدراسية والتربوية إلى تحقيق الأهداف الآتية :

1- تنمية الوعي بالحقوق والواجبات وفقاً لما جاء في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والأوضاع السائدة في المجتمع.
2- تعزيز الجوانب الإيجابية لشخصية الفرد، وتنمية الوعي النقدي والتحليلي لديه.
3- فهم الثقافات المختلفة واحترامه بما فيها الثقافة المحلية.
4- تنمية استعداد الأفراد لدراسة المشكلات المحلية والعالمية، وإدراك أهمية التعاون الدولي.
5- إدراك الفرد لدوره في النهوض بمجتمعه، والمساهمة في التنمية والسلام العالمي.
6- تنمية روح التضامن مع الأفراد والفئات الأقل حظاً في الثروة ، والدول الأقل تقدماً. (يحيى، 1999، ص 16) و ( الحبيب ، 2010 ، ص 26 ) .

**رابعا . المنهج الصيني :**

تتمثل طبيعة التربية الديمقراطية في الصين من خلال الربط بين التعليم والعمل الإنتاجي لتنمية وتكامل الشخصية، وإدراك أهمية التعليم في التنمية الاقتصادية على المستوى القومي. بدءا من رياض الأطفال وانتهاء بالتعليم الجامعي . وهكذا يبدو واضحاً أن التعليم في الصين هو تعليم سياسي بالدرجة الأولى (عبود وآخرون، 1997م، ص 350). وتسعى برامج التربية من خلال المواد والمقررات الدراسية لتحقيق الأهداف الآتية :

1. تنمية الشخصية المتكاملة للفرد ليكون عاملاً عن وعى اشتراكي اجتماعي ثقافي.
2. غرس روح المسؤولية لدى الأفراد ، وقبولها كمواطنين.
3. احترام الفرد لذاته وللكبار وللسلطات.
4. احترام القانون والالتزام به.
5. رفع مستوى الوعي بأهمية العمل اليدوي واحترامه (الحبيب ، 2010، ص 27).

**خامسا . المنهج في المملكة المتحدة البريطانية :**

تسعى المملكة المتحدة إلى ضرورة تعلم مهارات الديمقراطية والمبادئ الوطنية ضمن التعليم في كل مستوياته ابتداءا من السنوات الأولى إلى التعليم المستمر وتعليم الكبار وذلك من خلال

1- من خلال القيام بالمشاريع التربوية البيئية.
2- ضمن جميع المواد الدراسية.
3- الأسابيع العامة.
4- جماعات النشاط.
5- من خلال النقاشات وتمثيل الأدوار ( الحبيب ، 2010 ، ص 27 ) .

# المبحث الخامس

# الإدارة الجامعية الديمقراطية

## من هي الإدارة الجامعية الديمقراطية؟

تعتمد الجامعة كأية مؤسسة كبرى في المجتمع على نظام إداري ضخم لينظم ويدير شؤونها الإدارية وعلاقتها العامة على كافة المستويات ، لذلك يرتبط نجاح الجامعة وتقدمها بكفاءة إدارتها واتساع رؤيتها ( الزيباري ، 2007 ، ص 38 ) .

وتعد الإدارة بشكل عام اتجاه مخطط يهدف الى حل المشكلات الموجودة في نشاط فردي أو جماعي ، لذلك تعد الإدارة من أهم النشاطات الإنسانية لأنها تساعد الإنسان في التغلب على الصعوبات وتحقيق الغايات . من هذا المنطلق فان الإدارة الجامعية هي مجموعة من العمليات والإجراءات والمسائل المصممة وفق تنظيم معين وتنسيق بين عناصر العملية الأكاديمية ، للاتجاه بالطاقات والإمكانات البشرية والمادية نحو اهداف موضوعة ، وتعمل على تحقيقها في إطار النظام الأكاديمي وعلاقته بالمجتمع ( سورطي ، 2009 ، ص 36 ) و ( جرادات ، 1988 ، ص 142 ) . أي أن الإدارة الجامعية عملية منظمة تهدف إلى الاستخدام الأمثل للطاقات البشرية والمادية من اجل تحقيق أهداف ومتطلبات المجتمع الجامعي ، لذا يمكن اعتبارها عنصرا أساسيا في أداء المهمات الجامعية الأكاديمية ، ويتوقف عليها نمط أداء المؤسسة التعليمية ومدى كفايته ( الرشيد ، 1988 ) .

أن مسؤولية فشل أو نجاح عملية التعليم الأكاديمي يتوقف إلى حد كبير على طبيعة ونوعية الإدارة الجامعية ، ومدى فاعليتها ومرونة سياساتها وديمقراطية قوانينها ونظمها . هذه المسؤولية المهمة تنبعث عن دور الإدارة في تنفيذ ومتابعة النظام الجامعي ، وبالتالي فأن ديمقراطية الإدارة الجامعية شرط ضروري لتطوير ونجاح الحركة الإدارية برمتها . فسيادة الديمقراطية وإتباع نظام إداري عادل يتيح الفرص للآخرين في التعبير عن ارائهم ومشاكلهم ومقترحاتهم ودورهم في هذا النظام ، ومن شأنه أن يخلق ظروف ايجابية ، ويسهل العمل الاداري ، ويخدم الأستاذ والطالب الجامعي ( وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، 1989 ، ص 92 ) . فالإدارة الجامعية

الديمقراطية هي عبارة عن جهاز إداري فعال ، ويدير النظام التعليمي بكفاءة عالية ، ولديه القدرة على تحقيق أهداف العملية الأكاديمية ، ومواجهة التحديات التي تقابله ، والمشكلات التي تواجهه ( عزيز واخرون ، 2007 ، ص 79) .

## مواصفات الإدارة الجامعية الديمقراطية

يؤكد الباحثين ومنهم Burton & Thakur , 1997 و عزيز وأخرون ، 2007 أن الادارة علم وفن في الوقت نفسه ، فالإدارة والقادة الناجحون لا بد أن تكون لديهم بعض المواصفات التي تأهلهم للنجاح في العمل الاداري ، وخاصة أذا كان هذا العمل في المؤسسة الجامعية (عزيز واخرون ، 2007 ، ص 79 ) ومن هذه المواصفات هي كما حددها كل من :

**أولا . Griffin , 1999 وحدد المتطلبات بالآتي :**

- قدرة القيادات الاكاديمية على اتخاذ القرارات والتخطيط .
- القدرة على ادارة الموارد والمستلزمات الاساسية للجامعة من مادية ، ومعلوماتية ، ومالية ، وبشرية .
- الكفاية في ادارة عملية التفاعل مع رؤوساء الاقسام والاساتذة والطلبة .
- الكفاية على العمل بجهود جماعية والعمل بروح الفريق .
- التعاون والمشاركة لغرض تحقيق اهداف الجامعة .
- المشاركة الجماعية في الاستغلال الافضل لكافة المستلزمات البشرية والمالية والمادية .
- ان يتصف قادة المؤسسة الجامعية بروح الديمقراطية الى جانب حث العاملين على اداء المهام والواجبات الملقاة على عاتقهم (Griffin , 1999 , p. 22)
- ثانيا. السنبل ، 2004 :
- قيادة مدربة وواعية على أعلى المستويات .
- المعرفة العلمية الرصينة بمفاهيم الإدارة التعليمية الحديثة وأساليبها وتقنياتها .

- الخبرات والمهارات الإدارية التي تتراكم نتيجة الخبرة المباشرة بمختلف جوانب العمل الأكاديمي .
- قيادات تتمتع بشخصيات مرنة وقدرات ومهارات معرفية وتواصلية واجتماعية وانفعالية متزنة ، مثل القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، والقدرة على التعاطف ، والقدرة على الاصغاء والحوار ، ووالتفهم وروح المشاركة .
- القدرة والخبرة في الإدارة التعليمية ، وأنسنة الادارة ، وتطبيق مبادئ الادارة ، والتركيز على الإنتاج والإنتاجية ، ومهارات إدارة الوقت ومعالجة الهدر وتوظيف التكنولوجيا ( السنبل ، 2004 ، ص 224 ) .

وهناك مجموعة من الرؤى والنظريات حاولت أن تحدد خصائص وأجواء الادارة الديمقراطية التي تخدم الواقع الاكاديمي للاساتذة والطلبة والموظفين ، ومنها الآتي :

**وجهة نظر حددها كارولين أندرسون ، 1982** ، والتي حددت خصائص الإدارة الديمقراطية بالآتي :

- المرونة.
- التنظيم الإداري الجيد .
- البرنامج التعليمي المرن.
- الاتصال الجيد.
- العلاقة الجيدة بين المدراء بالأستاذة والطلبة.
- العلاقة الجيدة بين الأساتذة .
- مشاركة الأساتذة والموظفين في اتخاذ القرار.
- مشاركة الطالب في اتخاذ القرارات.
- العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي .

**وجهة نظر هيوارد وزملاؤه Howard et ,al , 1987 :**

- متابعة النمو الأكاديمي المستمر لاعضاء الهيئة التدريسية والطلبة.

- سيادة الاحترام المتبادل بين أعضاء المؤسسة التعليمية .
- تعزيز الثقة في إمكانات الآخرين بإنجاز الأعمال.
- الروح المعنوية العالية بين أعضاء المؤسسة التعليمية.
- التلاحم والانتماء داخل المؤسسة الجامعية .
- تتيح الفرصة للمشاركة في إبداء الرأي واتخاذ القرارات.
- تعمل على التجديد الاكاديمي المستمر.
- الاهتمام ومراعاة مصالح الاستاذة والطلبة والهيئة الادارية .

كما ووصفها Jones & Willower بأنها : أدارة تتوفر بها بيئة تعليمية يسودها التفاعل الإيجابي والتعاون بين المعلمين والتلاميذ، وتهتم بالنواحي النفسية والاجتماعية في العملية التعليمية ويحبذ المعلمون في هذا النموذج المناخ الديمقراطي الذي يكون فيه الاتصال مفتوحًا بين التلاميذ والمعلمين (العتيبي ، 2007 ، ص 56 ).

**وحددها مايلزMiles** عندما قام بإعداد نموذج لوصف التنظيم الإداري السليم في المؤسسات التعليمة بعشرة خصائص هي :

- التركيز على الأهداف: فالأهداف واضحة ومحددة للأعضاء، ومقبولة وقابلة للتحقيق.
- كفاية الاتصال: الاتصال الأفقي والرأسي مما يؤدي إلى القدرة على تحسس المشكلات الداخلية.
- الاستخدام الأمثل للسلطة: حيث توزيع السلطةِ بتساوي فالمرؤوسون لديهم القدرة على التأثير في الرؤساء، والرؤساء لديهم القدرة نفسها.
- الاستخدام الأمثل للموارد : حيث تستعمل الطاقات والقوى البشرية بطريقة جيدة فلا يوجد أعمال كثيرة فوق طاقة الأفراد أو أعمال قليلة تؤدي إلى البطالة.
- التلاحم: من خلال ارتباط الأفراد بعضهم ببعض وبالمؤسسة، ولا يرغبون في الانتقال منها.

- الروح المعنوية : حيث يظهر في المؤسسة إحساس عام بالسلامة والرضا عن العمل.
- الإبداع : من خلال استحداث المؤسسة الطرائق والإجراءات الجديدة ، وتتجه باستمرار نحو أهداف جديدة.
- الاستقلالية : وتظهر في استقلال المؤسسة عن البيئة المحيطة ولا تستجيب للضغوط بطريقة سلبية.
- التكيف : بتمتع المؤسسة بالقدرة على استحداث التغيرات الإيجابية المؤدية إلى نموها وتطورها.
- كفاية حل المشكلات: تحل مشكلات المؤسسة بأقل مجهود (العتيبي ، 2007 ، ص 56 )

في حين يرى (أبو فورة ، 1996 ) و (مرسي ، 1975) إن من أجل يتحقق المناخ الديمقراطي في المؤسسة التربوية، فلا بد من التفكير في الممارسات الإدارية، إذ أن الإدارة في ظل الديمقراطية تصبح عملية إنسانية اجتماعية تربوية وتعنى بالفرد وتحترم شخصيته ، لذا لا بد أن تقوم الإدارة الديمقراطية على الأسس التالية:

- الاعتراف بالفروق الفردية بين الطلبة والسماح لكل طالب بتنمية ما لديه من قدرات واستعدادات وميول في إطار الفلسفة التربوية للجامعة.
- تنسيق الجهود بين العاملين والطلبة بحيث تصبح الجامعة أسرة واحدة متعاونة من أجل تحقيق أهدافها، بدلا من العمل كأفراد يعوزهم التنسيق والتوجيه.
- المشاركة الواسعة من قبل الطلبة والعاملين في تحديد السياسات والبرامج مما يزيد من معنويات الأفراد ومستوى دافعيتهم نحو العمل
- إنشاء علاقات إنسانية سليمة بين الطلاب والعاملين والمجتمع، قوامها احترام شخصية الفرد وأفكاره، وخلق الشعور بالانتماء والولاء والثقة المتبادلة بين المجموعة (حرب ، 2007 ، ص 17 ) .

## مواصفات القادة الديمقراطيين في العملية التعليمية

هناك مجموعة من الصفات التي يجب أن يتحلى بها الرؤوساء والقادة الإداريين في أي مؤسسة كانت ، من اجل أن يتمكنون وبفاعلية إدارة أي نظام إداري . و هذه المواصفات كما حددها الباحثون في المجال الإداري هي كالآتي :

### كما حددها كليتون وماسون :

- الصحة والفعالية .
- القدرة على تحمل المسؤولية والرغبة في تفويضها .
- الذهنية المنفتحة .
- القدرة على صنع القرار .
- القدرة على التعاون والاصغاء والمشاركة .
- القدرة على الحكم على الناس ومعرفة حاجاتهم ومطالبهم .

### كما حددها ياغي 1986

- يحافظ رعيته واستمرار الجوانب الإنسانية ذات الأثر الفعال في تحسين بيئة العمل والإنتاج.
- بناء الثقة في نفوس المرؤوسين ورفع الروح المعنوية لديهم.
- زيادة التعاون ومضاعفة طاقة الإنتاج.
- تشجيع روح المبادرة وإيتاح الفرصة على طرح المقترحات .
- تعزيز القدرة على الإبداع والابتكار ( العتيبي ، 2007 ، 52 ) .

### كما حددها الحقيل ، 1991 :

- يترك آثارًا إيجابية في المدرسة وما تقوم به من واجبات وأعمال لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية .
- يسهم بنصيب كبير جدًا في سيادة العلاقات الإنسانية السليمة.
- يمهد الطريق لبناء الثقة المتبادل ة بين أفراد المجتمع المدرسي بأكمله .

- يوجد التعاون المثمر البناء لنجاح الأهداف التربوية والتعليمية .
- ويدفع بالعمل نحو التقدم، ويشعر أعضاء المجتمع المدرسي بالرضا .
- ويؤمن بقيمة الفرد وكرامته وقدرته على العمل (الحقيل، 1991 ، ص93)

**كما حددها بركات وعباس ، 2000 :**

- القدرة على إشباع حاجات الأفراد .
- احترام الآخرين .
- تقبل الأساتذة والطلبة والموظفين بروح الرضا .
- التعاون .
- المشاركة في اتخاذ القرارات وعدم الاستبداد بالرأي ( عزيز واخرون ، 20007 ، ص 80 ).

**في حددت إدارة التربية والتعليم مواصفات وواجبات القائد الديمقراطي في المملكة العربية السعودية بالاتي:**

- يقدر جميع المعلمين واحترام آرائهم ومقترحاتهم .
- يثني ويشجع العمل الجيد الذي يصدر من المعلم مع الابتعاد عن لوم المعلم ونقده
- يرفع من معنويات المعلمين مع الإيمان بالفروق الفردية بين المعلمين .
- يشرك المعلمين في القرارات التي تتخذ داخل المؤسسة التعليمية.
- يبتعد المدير عن تتبع أخطاء المعلمين.
- يعامل المعلمين والطلبة والعاملين بالعدل والمساواة .
- يحل مشكلاتهم بالأساليب التربوية ودون استخدام النظام .
- المعاملة الحسنة للمعلمين دون تفريق بينهم .
- توجيه المعلمين توجيهاً تربوي لرفع كفاءتهم .
- التقويم العادل لأعمال المعلمين

- إشراك المعلمين في اتخاذ القرار .
- إشراك المعلمين في المجالس واللجان التعليمية .
- مراعاة ظروف المعلمين عند توزيع الجداول الدراسية .
- الثناء والتقدير وخطابات الشكر لمن يستحقها . ( أدارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ، 2010 ، ص 9 ) .

## التفاعل الإنساني في الإدارة التعليمية الديمقراطية

يتكون المجتمع التعليمي الأكاديمي من مجموعة من العناصر وهم الفريق الإداري ويرأسهم رئيس القسم ، ثم الاساتذة ، والطلبة ، وهدفهم العام أن يثمر تعاونهم في توفير الجو التربوي والتعليمي الذي تتحقق من خلاله الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة، وهذا يتطلب منهم بناء نوع من العلاقات الإنسانية الفعالة بين أفراد المجتمع المدرسي ( العتيبي ، 2007 ، ص 55 ) .

ويقصد بالعلاقات الإنسانية السلوك الإداري الذي يقوم على تقدير كل فرد في التنظيم الإداري وتقدير مواهبه، وعلى الاحترام المتبادل بين الأفراد وبينهم وبين القائد أو الرئيس وعلى حسن النية نحو الآخرين و على الدراسة الموضوعية العلمية الجماعية للمشكلات الإدارية، وعلى الإيمان العميق بانتماء الفرد إلى الجماعة التي يعمل فيها ( بستان وطه، 1988ص60) وكذلك إن العلاقات الإنسانية في المجتمع التعليمي « تعني التفاعل الاجتماعي القائم على الاحترام والثقة وتقدير الآخرين، والتعبير عن الذات، والشعور بالأمن والطمأنينة (الحاجي، 1992 ، ص ١٨١) . إذ تقوم العلاقات الإنسانية في المجتمع التعليمي على أساس الإيمان بقيمة الفرد وكرامته واحترام شخصية ورأيه، وعلى العدل في المعاملة، والمشاركة والتعاون بين أفراد المجتمع التعليمي كما تهدف العلاقات الإنسانية داخل المجتمع المدرسي إلى تحقيق التعاون بين العاملين في الادارة التعليمية فيما بينهم من جهة، ثم بينهم وبين مدراء ومسؤولي المؤسسة التعليمية من جهة أخرى، وإلى حفز الأفراد على العمل لتحقيق أهداف المدرسة في جو من الحماس الهادف، وتهدف إيضا إلى إشباع حاجات الطلبة النفسية والاجتماعية ومساعدتهم على التكيف في الجو التعليمي (القوزي، ١٤١٠،ص 100 ) و (بستان وطه،

1988، ص 161 ) . ويمكن أن نقسم انماط التفاعل الانساني داخل العملية الإدارية التعليمة على الآتي :

**1 . السلوك الديمقراطي بين المدير و المعلمين:**

تعد العلاقة بين المدير و المعلمين من أهم العلاقات في الإدارة التعليمية ، إذ تقوم هذه العلاقة على أساس الأيمان بأن لكل فرد من العاملين فيها قدرات و إمكانيات يمكن الاستفادة منها ، و تنميتها في بيئة العمل التربوي (العتيبي , 2007 , ص 57) . وكذلك يعد المدير حلقة الوصل بين أطراف المجتمع التربوي ، و الأساس الذي يسهم في بناء علاقات إنسانية طيبة بينه و بين المعلمين ، و يشيع روح الألفة و المحبة ، و تحقيق التوافق بين حاجات المعلمين و رغباتهم و أهدافهم بوجه عام (الحاجي , 2002 , ص 182 ) أما السلوك الديمقراطي بين المعلمين أنفسهم ، فيعد أساس نجاح عمل الإدارة التربوية و تحقيق أهدافها ، إذ يقوم على الاحترام و التقدير المتبادل و التعاون فيما بينهم من أجل النهوض بمستوى العملية التربوية و التعليمية ، و الرغبة في العمل المستمر ، والمتمثل في التخطيط المشترك و التنفيذ السليم و العطاء الكافي ، لإيجاد النمو التعليمي و الديمقراطي لدى الطلاب في أطار العلاقات الإنسانية ( العتيبي , 2007 , ص 58 ) .وقد حددت أدارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية واجبات المدير في العملية التعليمية بالآتي :

- التعاون الجماعي بتوحيد الجهود والشعور بالمسؤولية ووضوح الهدف.
- معاملة الأساتذة والعاملين والطلبة كأفراد .
- خلق جو ودي في العمل وداخل المؤسسة التعليمية .
- جعل الاساتذة والعاملين والطلبة على دراية بما يحدث داخل المؤسسة الاكاديمية .
- مساعدة المعلمين والعاملين على تنمية مواهبهم وكفاءاتهم .
- اشتراك المعلمين والطلاب والعاملين بالجامعة في صنع القرارات التي تخصهم .
- تقدير الأعمال الإبداعية ومكافأة أصحابها .
- أن يكون القائد الاداري قدوة للمعلمين والطلبة والعاملين .

- إشعار الاساتذة بأهميتهم ودورهم في تنمية المجتمع وتربية الشباب .
- التنبيه إلى العمل الرديء وتقويمه باستمرار

**2 . العلاقات الإنسانية بين الأساتذة أنفسهم داخل العملية التعليمية الإدارية :**

تعد العلاقات الإنسانية بين المعلمين أنفسهم أساسًا في نجاح عمل المؤسسة التعليمية وتحقيق أهدافها التربوية، لذلك يجب أن تكون هذه العلاقات فيما بينهم قائمة على أساس الاحترا م والتقدير المتبادل، والتعاون فيما بينهم من أجل النهوض بمستوى العملية التربوية والتعليمية بالمدرسة ، وكذلك يجب أن تكون هذه العلاقة قائمة على أساس الرغبة في العمل المستمر المتمثل في التخطيط المشترك والتنفيذ السليم والعطاء الكافي لإيجاد النمو التعليمي لدى التلاميذ في إطار العلاقات الإنساني ة. كما يجب أن تكون هذه العلاقات قائمة على أساس النصح والمشاركة الفعالة في تحمل مسؤوليات العمل ( بستان وطه، 1988، ص ٦٥ ) وبهذا يتضح أن العلاقات الإنسانية القائمة بين المعلمين عل ى أساس من التقدير والاحترام والتعاون تترك آثاراً إيجابية على سلوكهم داخل المدرسة وبالتالي على عطائهم التربوي والتعليمي ، وعلى النقيض من ذلك نجد أن العلاقات الإنسانية القائمة بين المعلمين على أساس من الفرقة والانقسام وسوء التفاهم والأنانية والتنابذ تترك تأثيرا سلبيا في عمل المعلم وبالتالي ينعكس أثر ذلك على تحصيل الطلبة ( العتيبي ، 2007 ، ص 85 ) .

**3 . السلوك الديمقراطي بين الإدارة الجامعية والطلبة :**

تعد الجامعة من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي للطلبة ، إذ تمارس دورا أساسيا عبر إداراتها وبرامجها وقوانينها في تشكيل شخصياتهم وتحديد مستقبلهم ، لذا فالجامعة إحد المؤسسات الاجتماعية الفعالة لتعزيز الأنماط السلوكية المقبولة، وتشجيع القيم والاتجاهات النفسية الإيجابية التي يحرص عليها المجتمع الحديث ، وتنمية الأفكار والمبادئ والحقائق العلمية التي لا تتعارض مع العقائد الدينية والقيم الخلقية، وهي بذلك تعتبر الأمين على أهداف المجتمع، والمصدر الذي يزود المجتمع بما يحتاجه من طاقات وخبرات ومهارات ( الطيطي ، 2000 ، ص 23 ) ومن أجل القيام بهذا النهج القويم يجب على أدارة الجامعة أن تراعي ظروف الطلبة ، وأن تحترم افكارهم وتطلعاتهم واتجاهاتهم بما يخدم المجتمع ، فيجب على إدارة الجامعة أن تهيىء

أجواء الحياة الديمقراطية لطلبتها ، وأن يبدي الاداريون نوعا من المرونة والتفهم لمشكلات طلبتهم ، وأن يستجيبوا لمشكلاتهم وحلها ، وأن لا تمارس نوعا من التسلط في معاملتهم ، وأن ترشد وتوجه عامليها في مراعاتهم ومعاملتهم معاملة حسنة ( وطفة والشريع ،1999 )

## 4 .السلوك الديمقراطي بين الاساتذة و الطلبة :

أن العلاقة الديمقراطية و التربوية هي من طبيعتها علاقة تفاعلية بين المعلمين و الطلبة ( هاغيت , 2000, ص 35 ) تؤكد على ضرورة تعامل المعلم مع الطالب بصفته إنساناً قادراً ، و مقدّراً ، و مسؤولاً عن تعلمه الذاتي ( الموسوي , 2008 , ص 59). وكذلك تركز على ماهية و مضمون الرسائل التي يبعث بها المعلم إلى الطالب أثناء عملية التفاعل الديمقراطي ، لأن عملية توجيه رسائل التشجيع للطلبة و التفاعل معهم تفاعل إنساني و تربوي في غرفة الصف ، تحمل في طياتها روح التبادل والتفاعل الديمقراطي و علاقات المحبة و الود و الثقة ( Novak , Rocca&Di Biase 2000, p.15) ,وهو ما ينعكس على الممارسات الديمقراطية الصفية ، و فاعلية التدريس ، و إلى توثيق العلاقات بين المعلمين و الطلبة ( الموسوي , 2008 , ص 61 ) .
و يرى ( كون , 1997 ) أن الاتصال الديمقراطي بين المعلمين و الطلبة داخل الصف و حتى خارجه ، ينشا اتصالات فعالة و ايجابية في عملية التعلم ، و يؤدي إلى زيادة نجاح الطالب و تربيته تربية ديمقراطية يتعلم من خلاله حب الأخر و احترامه ( سلفا , 2006 , ص 95 ) . في حين يشير ( عبد الرحمن , 1992 ) أنه كلما كان المعلم مرناً و متفهماً و صريحاً في تفاعله مع طلبته أثر ذلك على التفاعل و التحصيل الدراسي و التوافق الصفي ( عبد الرحمن , 1992 , ص 247 ) كما أظهرت دراسة ( عبد السلام , 1990 ) أن الطلبة يفضلون في تفاعلهم (التعامل الإنساني) المبني على روح التسامح ، والحرية ، والمسؤولية ، والعدالة ، والمرونة ، والتفاهم ، والحوار بوصف أسلوب ناجح في العمل التربوي و التعليمي ( عبد السلام , 1990 , ص 248)

# المبحث السادس

## الاتحادات الطلابية بوصفها أحد مظاهر العملية الديمقراطية

### فعالية الاتحادات الطلابية في الحياة الجامعية الديمقراطية

تحظى الأنشطة الطلابية باهتمام كبير من المسؤولين والمتخصصين في التعليم العالي لكونها ضمن المهام الرئيسة للجامعة في رعاية الطلاب ،و رافدا أساسيا للعملية التعليمية، وعملية ضرورية في تحسين الحياة الاكاديمية لهم . لذا من ذلك المنطلق احتل النشاط الطلابي الجامعي عبر النقابات والمجالس الطلابية أهمية خاصة في برامج الجامعات. إذ تقدم هذه النقابات والجمعيات المتكونة من الطلبة أنفسهم الكثير من الخدمات المتنوعة كالرعاية الاجتماعية والنفسية، وخدمات صندوق الطلاب ، ورعاية الطلاب الوافدين، والأنشطة الاجتماعية والثقافية والكشفية والرياضية، والإسكان، والتغذية، والرعاية الصحية ( السبيعي ، 2005 ، ص 56 ).

وبذلك وجب على الجامعة من منحى إن أهم أهداف التعليم الجامعي بمفهومه التربوي أن يهيئ المناخ الديمقراطي الحر والمناسب لنمو الطلاب نمواً متكاملا ومتوازناً من جميع الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية إلى تمكينهم من تكوين هذه النقابات ودعمها و إكسابهم المعارف والمهارات الأساسية التي تعدهم إعداداً مناسبا للمشاركة في خدمة المجتمع وتطوره في المجالات الحياتية المختلفة ( وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ، 1996 ، ص 4 ) .

فضلا أن فعالية ومشاركة الطلبة في النقابات والمجالس الطلابية جانباً هاماً في تكوين شخصية الطالب وتنميتها من مختلف جوانبها العقلية والنفسية والاجتماعية , إذ أن هذه الأنشطة تزرع القيم الشخصية ، وتنمي المهارات الاجتماعية والتواصلية ، وكيفية الحوار والتفاوض ، وحل المشكلات بعقلانية ، واشباع مختلف الحاجات النفسية والاجتماعية ، فضلا عن ذلك تعمل على كسر الحواجز والعلاقات التقليدية بين ادارة الجامعة والاساتذة والطلبة ، وذلك من خلال المواقف المتنوعة التي يشارك فيها الطالب من خلال هذه الأنشطة والتي تعمل بالتالي على تنمية مهاراته وقدراته الاجتماعية والسياسية الحقوقية ومقاومة المشكلات التي تواجهه مستقبلا ( العمري

والسعيد ، ص 43) وتؤكد الدراسات التي أجريت حول فعالية النقابات والأنشطة الطلابية ومنها ( شحاته, 1994 ) أن الطلاب الذين يشاركون في النشاط الطلابي يتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة ويكونون إيجابيون بالنسبة لزملائهم وأساتذتهم, وكذلك يتمتعون بروح القيادة, والثبات الانفعالي والقدرة على التفاعل مع الآخرين, فضلا عن امتلاكهم القدرة على اتخاذ القرار والمثابرة عند القيام بأعمالهم. (شحاته. 1994، ص 11) في حين بينت دراسة (سالم, 2002) أهمية ممارسة الأنشطة الطلابية في الجامعة عندما توصلت إلى أن الطلبة المشاركين في الممارسات والأنشطة الطلابية غالبا ما يكونون اجتماعيين ونشطين في انجازهم الاكاديمي وطموحين مقايسة بالطلبة غير المشاركين (سالم, 2002، ص 46 ) .

أما دراسة ( الخراشي, 2004) (العيسري والجابري, 2004) وجدتا إن الأنشطة الطلابية لها تأثير كبير في عملية إكساب وتنمية المسؤولية الاجتماعية للطلاب كجانب أساسي في بناء شخصياتهم. وإن الطلبة المشاركون يحصلون من خلال ممارسة الأنشطة احترام الأساتذة وإدارة الجامعة وتقديرهم, وتزودهم بمعلومات ومفاهيم وقيم وسلوكيات ترتبط بالقيم الاجتماعية والسياسية والديمقراطية (الخراشي, 2004 ، ص 21 ) و (العيسري والجابري, 2004 ، ص 8 )

## تعريف و أهداف الاتحادات الطلابية في الجامعة

تمثل الاتحادات الطلابية أطر تنظيمية تنشأ داخل الجامعة، ويكون للطلبة الحق في ترشيح أنفسهم لكي يكونوا أعضاء في هذه الأطر ويعملون على تدعيم الممارسة الديمقراطية وتحقيق أهداف الطلبة واحتياجاتهم والتعبير عن مصالحهم في إطار مبادئ هذه الأطر( حامد،1996 ، ص 3 ) وكذلك هي وحدات ادارية طلابية منظمة تقوم بمجموعة من البرامج والأنشطة التي تنظمها بالتعاون مع الجامعة وتهدف الى تطوير واشباع قدرات وميول ورغبات وإمكانيات الطلبة بحيث تحقق هدف اكاديمي داخل الجامعة وخارجها ( المعمري والسعيد ، ص 45 ) . في حين عرفت جامعة السويس المنظمات والاتحادات الطلابية بانها التنظيمات الشرعية الممثلة لطلاب الكليات والمعاهد والجامعات وتهدف إلى تحقيق ما يلي :

1. تنمية القيم الروحية والأخلاقية ، وترسيخ الوعي الوطني والقومي ، وإعلاء قيمة الانتماء والولاء ، وتعميق أسس الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة لدى الطلاب، والعمل بروح الفريق مع كفالة التعبير عن آرائهم في الإطار التقاليد والأعراف الجامعية .
2. صقل مواهب الطلاب وتنمية قدراتهم ومهاراتهم وتوظيفها بما يعود بالفائدة على الطالب والجامعة والوطن .
3. تكوين الأسر والجمعيات والنوادي العلمية مع تنظيم أسلوب الاستفادة من طاقات ومهارات الطلاب والعمل على دعم أنشطتهم .
4. تنظيم الأنشطة الطلابية الرياضية ، والاجتماعية ، والكشفية ، والفنية ، والثقافية ، والتكنولوجية وغيرها ، وتوسيع قاعدة المشاركة وتحفيز وتشجيع المتميزين فيها ( أدارة جامعة السويس ، 2008 ، ص 6 ) .

في حين حددتها قانون جامعة الأردن عبر قانون المنظمات الطلابية الجامعية والتي تعمل على الآتي :

أ- بث الروح الجامعية السليمة بين الطلبة وتوثيق العلاقات بينهم وبين الهيئة التدريسية والهيئة الادارية.

ب- تنمية الوعي الطلابي الذي يجعل من الطالب مواطنا واعيا ومنتجا خلاقا.

ت- تنمية القيم الروحية والمثل الاخلاقية لدى الطالب.

ث- تزويد الطلبة بالمقومات الأساسية التي من شأنها تقوية الشخصية وتنمية روح العمل الجماعي ودعم الأسلوب العلمي في التفكير.

ج- العمل على رفع مستوى النشاط الطلابي في مختلف مظاهره الرياضية منها والثقافية والاجتماعية والفنية وغيرها من أوجه النشاط البناء.

ح- المساهمة في تأمين أفضل وسائل المعيشة للطلبة داخل الجامعة وخارجها

خ- تعميق مفهوم الوحدة الوطنية بين طلبة الجامعة ونبذ و مقاومة كل ما من شأنه المساس بهذا الهدف المقدس.

د- توثيق العلاقات والروابط مع التنظيمات الطلابية في الجامعات العربية والإسلامية والأجنبية (قانون الجامعة الأردنية ، 1974 ، ص 16 ) .

## أهمية أنشطة الاتحادات الطلابية في الحياة الجامعية الديمقراطية

يعرف النشاط الطلابي بأنه : العمل الذي يقوم به الطلبة لإحداث تغيير فكري، واداري ، وتعليمي، أو اجتماعي أو غيره. كما أنه قد يشمل التأثير على التعليم، مثل زيادة مشاركة الطلاب في صياغة المناهج أو زيادة الإنفاق على التعليم العام ( ويكيبديا ، 2010 ، ص 1 ) . وعرفته دائرة المعارف الأمريكية بأنه : "تلك البرامج التي تنفذ بإشراف وتوجيه المؤسسات الاكاديمية التي تتناول كل ما يتصل بالحياة التعليمية للطلبة وأنشطتها المختلفة سواء ذات الارتباط بالمواد الدراسية أو بالجوانب الاجتماعية والبيئية أو ذات الاهتمامات الخاصة مثل نواحي التطبيقات العلمية أو العملية"(راشد،1987،ص284-285).

فكل برنامج من برامج النشاط الطلابي يتم تنفيذه عبر النقابات والاتحادات الطلابية له أهمية بالغة لا تقل عن أهمية ما يحدث داخل القاعات الدراسية إذ أنه يعتبر وسيلة من الوسائل الفعالة لتحقيق الأهداف الاكاديمية ويمكن تلخيص أهمية النشاط الطلابي فيما يلي:

- النشاط الطلابي مجال خصب لتعبير الطلاب عن ميولهم وإشباع حاجاتهم, ومما لا شك فيه أن إشباع حاجات الطلاب عامل من العوامل التي تحببهم في الدراسة وتمنعهم من الجنوح والتمرد.
- إذ من خلال النشاط الطلابي يتعلم الطلاب أشياء يصعب تعلمها داخل القاعات الدراسية, فعن طريق هذا النشاط يمكن أن يزود الطلاب بالخبرات الخلقية والعلمية والعملية التي لا يتاح لهم اكتسابها داخل القاعات الدراسية, مثل التعاون مع الغير, وتحمل المسؤولية, وضبط النفس, والمشاركة في اتخاذ القرار, والتخطيط وغير ذلك من الأشياء التي من شأنها تدعيم شخصية الطالب.
- ينمي النشاط الطلابي استعدادات الطلاب للتعلم, ويجعلهم أكثر قابلية لمواجهة المواقف التعليمية المتعددة.

- يساهم النشاط الطلابي الهادف في تحقيق أهداف المنهج الدراسي , وحفز الطلاب في مجال التحصيل العلمي ( العمري والسعيد ، ص 54 ) .

ويرى شاهين ، 2005 أن الانشطة الطلابية التي تمارس عبر النقابات والاتحادات الطلابية لها معان وقيم ترسخ التجربة الديمقراطية الطلابية ، فهي تعلم :

- الروح الديمقراطية التي تحوي على أفكار التشاور عند اتخاذ القرارات والمواقف، وقيادة المؤسسات بما تتطابق مع فكر الأغلبية وآرائهم، من دون تفرد أو تسلط.
- كيفية حل صراع الأفكار وتنافسها في جو من الطرح والطرح المقابل،.
- ممارسة التصويت والاختيار بين القوائم والمرشحين المختلفين، والتأكيد على هذه الممارسة كأساس لتقليد المسؤولية لأي كان.
- التعبير عن الرأي مهما كانت حدته أو غرابته، في إطار من الحرية والمسئولية التي تحترم الثوابت وتقبل الاختلاف في المساحة المتاحة.
- المساواة من خلال جعل الممارسة الانتخابية لا تفرق بين الذكر والأنثى على مستوى الجامعة(شاهين، 2001)

### أنواع اللجان في الاتحادات الطلابية الجامعية

تقسم الاتحادات الطلابية في الجامعة إلى مجموعة من اللجان ، وتتكون كل لجنة عدد من الطلاب يمارسون عملها و يشجعون الطلبة الآخرين في الانضمام إليها ، وهذه اللجان هي :

1- لجنة النشاط الثقافي والإعلامي : وتختص بتنظيم أوجه النشاط الثقافي والإعلامي وتنمية الوعي بقضايا الوطن بما يرسخ مفاهيم المواطنة والديمقراطية ونشر ثقافة حقوق الإنسان والمشاركة المجتمعية والعمل العام ، وتنمية طاقات الطلاب الإبداعية والثقافية والإعلامية .

2- لجنة النشاط الاجتماعي والرحلات : وتختص بتنظيم الرحلات المعسكرات الاجتماعية والثقافية والترفيهية بهدف تنمية الروابط الاجتماعية وبث روح التعاون بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والعاملين

3- لجنة النشاط الرياضي : وتختص بتنظيم وتشجيع ممارسة الأنشطة الرياضية وتكوين الفرق الرياضية وإقامة المباريات والمسابقات الرياضية بهدف تنمية المواهب الرياضية .

4- لجنة النشاط الفني : وتختص بتنظيم الأنشطة الفنية للطلاب بهدف إبراز مواهبهم ورفع مستوى إنتاجهم الفني .

5- لجنة الجوالة والخدمة العامة : وتختص بدعم الحركة الكشفية والمشاركة في مشروعات الخدمة العامة ، وتنفيذ برامجها لخدمة البيئة والمجتمع .

6- لجنة النشاط العلمي والتكنولوجي : وتختص بعقد الندوات العلمية والمحاضرات العلمية بهدف تنمية القدرات العلمية والتكنولوجية ونشر المعرفة إنتاجًا وتطبيقًا عن طريق نوادي العلوم والجمعيات العلمية .

7- لجنة التعلم الذاتي والمستمر : وهي تلك اللجنة التي تعمل على تنمية بعض المهارات الأساسية للتعلم الذاتي والمستمر، وخاصة التي تتضمن قراءة الكتب والمراجع، وكتابة التقارير، والاشتراك في المناقشات المفيدة، كما أنها تنمي مهارات متصلة بالتطبيقات العلمية، ومهارات التفاهم الشفوي والكتابي، والتعامل الناجح.

8- لجنة مساعدة الفئات الطلابية الخاصة: وهي تلك الأنشطة والبرامج والخدمات التي تقدم لذوي الاحتياجات الخاصة ممن يتعذر عليهم المشاركة في البرامج العامة للنشاط.(الصبيحي ,2001: 71) و ( أدارة جامعة السويس ، 2008 ، ص 6 ) .

واخيرا فان نشاطات هذه اللجان تشكل المساحة الواسعة من الاحتكاك والتفاعل بين الحركة الطلابية وادارة الجامعة وتسهم في خلق جو من التناغم والوفاق والمشاركة مما يضع دوائر شؤون الطلبة في موقع المسؤولية الكبرى وبالاساس تضع الجميع ومنهم الطلبة امام حقائق لا يجوز تجاوزها، فالنشاطات الطلابية يجب ان تستهدف الطلبة في المؤسسات مما يستدعي تنوعها وتناغمها مع تعريف الطالب وانسانيته بكل جوانبها الثقافية، السياسية، والاجتماعية، وخدمة المجتمع المحلي والاسهام في رقي

الجامعه وتقدمها ونشر فلسفتها على كافة الاصعده والمستويات، واظهار الطالب كقدوة لابناء مجتمعه(شاهين ، 2010 ، ص 7 ) .

## دور الجامعة في تعزيز ودعم الاتحادات الطلابية

تنص جميع الأنظمة والقوانين في الجامعات والكليات على حق الطلبة في تأسيس مجلس خاص بهم شريطة ان لا تكون أنظمة وأهداف هذا المجلس متناقضة بأي شكل مع اهداف الجامعه وقوانينها وانظمتها ولوائحها المعمولة ، لذا فمن الواجب على إدارة الجامعة احتوائها وتفعيلها ودعمها ( شاهين ، 2010 ) فيجب على الجامعة أن:

- تعمل على إيجاد التنسيق بينها وبين البرامج والأنشطة الطلابية وتطويرها،وتنظيمها.
- تفعيل دور القوانين وعمل التسهيلات التي من شأنها دعم الأنشطة الطلابية بحيث تتكامل الجهود لخدمة المجتمع وتنمية شبابه .
- التنسيق مع الأقسام العلمية والإدارية في تسهيل مهمة والية عمل هذه المنظمات سواء في اجراء الانتخابات واقامة الانشطة والبرامج.
- العمل على اقامة برامج تعمل على تنويع الأنشطة الطلابية وشموليتها، بحيث تحتوي على برامج مشوقة للطلاب تلبي حاجاتهم ورغباتهم.
- التأكيد على أهمية الحوافز المعنوية للطلاب المشاركين والمتميزين في مشاركاتهم ورصد جوائز مادية وتقديرات سنوية للطلاب المشاركين، وتطوير نظام منحها.
- الاهتمام بالجوانب الإعلامية للأنشطة الطلابية وتأكيد أهميتها، وتوعية الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع بضرورة تلك الأنشطة في بناء شخصية الطالب المتكاملة.
- تقدير قيادات الكلية وأساتذتها لأهمية مشاركة الطلاب في الأنشطة والبرامج. (الصبيحي، 2001، ص77 - 78)؛(شحاته بنجر،1991 ،ص353) و ( السبيعي ، 2005 ، ص 73 ) .

# المبحث السابع

# نظريات ديمقراطية التعليم

## نظريات ديمقراطية التعليم

ظهرت مجموعة من النظريات المهمة في الجانب التربوي والاكاديمي تتناول موضوعات وأراء متنوعة حول النظام الديمقراطي في الحياة التربوية والجامعية ، إذ كانت ضرورة المناداة حول تحقيق متطلبات الديمقراطية في التعليم قديمة جدا ، وما زالت هذه المناداة مستمرة عبر وجهات نظر متعددة تهدف إلى تطوير نظام تعليمي يناسب حاجات الطلبة البيولوجية والنفسية والاجتماعية ، ومن هذه النظريات هي الآتي :

### نظرية جون ديوي

يعد ديوي من رواد علماء التربية في تأسيس المنهج الديمقراطي ، حيث أراد ديوي أن ينهض مجتمعه الأمريكي عبر سياسة تربوية تعتمد على المبدأ الديمقراطي بوصفه فلسفة لبناء مجتمع علمي متطور ، وقد عبر ديوي ذلك من خلال كتابه (ديمقراطية التعليم) . ومن أفكار ديوي النظرية حول ديمقراطية التعليم :

- إن المعرفة أمر لا يمكن أن يكون له مكان من غير أسس الديمقراطية .
- إن التربية عملية اجتماعية تعد الفرد للاندماج في الحياة بطريقة نستطيع من خلالها خلق فرد واع ومدرك للمجتمع الذي يتطور حوله .
- إن يكون المنهج التربوي طريقة لبعث المعرفة إلى الطالب من أجل المعرفة ، والتي تساعده على مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية الاجتماعية .
- إن التربية عملية مستمرة من أعداد بناء الخبرة بقصد توسيع محتواها الاجتماعي وتعميقه ، لذا يجب أن تقوم على ممارسات ديمقراطية تربوية حديثة ليكتسب الفرد ضبطا وتحكما في الطرائق المنظمة في العملية التربوية .

يجب أن توفر العملية التعليمية الخبرة العلمية التي تقوم على الفهم والادراك ومعرفة العلاقات بين الاشياء وليس على الخبرة الساذجة التي لا تتيح للفرد السيطرة على المستقبل . (ديورانت ، 1988)

ويضع جون ديوي مجموعة من الركائز المهمة لنظريته ، وهي :

1 . أهداف التربية : إن تنتظم الميول والنشاطات الفردية للمتعلمين من خلال النشاطات الجماعية ، والتي يجب أن تعكس مستوى تطور المجتمع .

2 . مهمة المدرسة : تدريب المتعلم على التعاون وتبادل التأثير للوصول إلى هدف مشترك وهو تحقيق الفائدة للجميع .

3 . طريقة التعليم : إن ينبني التعليم على أكتشاف الرغبات الخاصة والقدرات الشخصية لدى المتعلم واشباعها ليتوافق مع الوسط التعليمي .

4 . المهام التربوية : يجب أن توزع المهام التربوية بين الطلبة والمدرسين .

5 . الطالب : أن يُخلق الطالب ليكون باحث ويستطيع أن يعلم نفسه من خلال المشاركات في الأنشطة (الحربي ، 2010) .

## نظرية جون جاك روسو

يعد روسو واضع شعار (الفرد هو شعار التربية ) من أهم المدافعين عن التربية الديمقراطية ، إذ يرى روسو أن التربية القويمة لا تحقق إلا بإطلاق الحرية ، ويجب أن يعلم الفرد بأجهزة وأدوات توسع مداركه لذا فأن التربية هي عملية أعداد الفرد للحاضر (حربي ، 2010) ومن أفكار روسو حول التربية هي :

1. إن الهدف الأعلى للتربية أن تحقق النزعات الطيبة وتعميقها في الطبيعة البشرية من خلال المؤسسات الاجتماعية والتربوية .

2. إن الطبيعة البشرية للمتعلم مثل النبات لا بد أن نرعاها (أي الطبيعة البشرية) ونهتم بها وأن نوفر لها مناخ يساعدها على النمو ، وهذه وظيفة المربي .

3. يجب أن تكون الدروس التي يتعلم بواسطتها الفرد منسجمة وغير متنافرة فيما بينها .

4. يجب أن يتناغم التعليم مع الميول الطبيعية وإلا سيكون هناك صراع بين المتعلم وما يتلقاه من علوم .
5. يجب أن يشبع التعليم مشاعر وخيال وقدرات المتعلمين .
6. أن يشجع الأفراد بطريقة التعلم عن طريق الخبرة وليس عن طريق التلقين والخبرة المباشرة . (حربي ، 2010) .

وبذلك أنتقد روسو التربية التقليدية عبر كتابه (أميل) بشدة وعنف ، إذ رفض طريقة التعليم عن طريق التلقين واستخدام العنف مع المتعلم ، وأن تتجاوز المعرفة ميول وقدرات المتعلمين لذا يجب على المتعلم أن يعتمد على حواسه وقدراته في معرفة الأشياء وأن يعتمد على التجريب ، وان يكون دور المربي عبر مساعدة المتعلم في أيجاد سبيل المعرفة وبذلك توصل روسو إلى مجموعة من المبادئ هي :

- مبدأ الأيمان بخير طبيعة البشرية .
- مبدأ الحرية ، وهي أن يتاح للفرد فرصة التعلم واكتشاف المفاهيم والحقائق بنفسه واكتشاف الخبرة العلمية والابتعاد عن الدروس اللفظية .
- مبدأ أن الفرد هو محور التربية ، وتعني أن يوفر للفرد تعليم ومنهاج تربوي يشبع ميوله وخصائصه وحاجاته الحاضرة (الحكيم ، 2009) .

## نظرية تولستوي

ظهرت وجهة نظر تولستوي في كتاباته التربوية التي نشرها 1862 ويرى تولستوي إن التعليم يجب أن يكون متاحا لعامة الشعب بالتساوي، لأن نشر المعرفة العلمية بين الناس هو الوسيلة الكفيلة لإزالة الاستبداد والعنف؛ لتسود بعد ذلك العدالة بين جميع فئات الشعب وخاصة تلك المغلوبة على أمرها، والتي لا يمكن تحررها إلا إذا تعلمت . وإن المدرسة هي المكان الذي يتم فيه التعليم لإكساب المتعلمين قيمة العدالة ، والمدرسة التي تحقق ذلك هي التي لا تعزل نفسها عن الحياة، بل على العكس هي التي ترى في الحياة ضمانة لنشاطها المثمر .وكان تولستوي يدعو إلى اعتبار المتعلمين مخلوقات عاقلة ومفكرة وقادرة على فهم ضرورة النظام .إن الفكرة الرئيسة في مفهوم تولوستوي التربوي تكمن في حرية المدرسة وحرية التعليم لخلق جيل يتمتع بشخصية

متفتحة قادرة على الإحساس بالعدالة والديمقراطية في مجتمعها . إن تولوستوي كان يؤمن بأن الطريقة لتعليم التلاميذ هي الحوار، وأنه قد طبق ذلك عندما فتح مدرسة لأبناء الفلاحين ودرّس فيها . وكان المبدأ الأساسي في هذه المدرسة هو اعتماد التلاميذ على أنفسهم، وعلى إنماء قدراتهم الإبداعية ؛ لذا كانت المدرسة المثلى لدى تولستوي هي المدرسة التي لا تعزل نفسها عن الحياة، بل على العكس هي التي ترى في الحياة ضمانة لنشاطها المثمر (الكفري ونصروا ، 2004) .

## نظرية كيرت لوين

يعد هذا العالم من أهم مؤسسين الفكر التربوي الديمقراطي الحديث في المدارس الامريكية ، وظهرت وجهة النظر هذه عام 1989 وطرح من خلالها منظومة من القيم الديمقراطية في الفكر التعليمي المدرسي ، ومن أهمها :

- تحرير التلاميذ من سيطرة اللوائح والأوامر التعليمية المتسلطة .
- إزالة خوف الطلبة من سلطة المعلم والخوف من الرسوب .
- تكييف المقررات الدراسية لكي تتلائم مع رغبات وميول وقدرات التلاميذ .
- أهمية تطبيق المنهج العلمي والتعليمي في عمليات التعليم والتعلم والتركيز على قيم المواطنة الديمقراطية الحرة .
- أهمية تطبيق الأساليب الديمقراطية في القاعات الدراسية ومختلف الانشطة التعليمية .
- لذا يرى لوين أن تطبيق هذه المبادئ وغرسها في نفوس المتعلمين سيساعدهم في الاستفادة من التعلم ، وأن يطبقونها في المستقبل ، وسيتمسكون بها عند تعاملهم مع الآخرين ( الرميضي ، 2010)

## نموذج ويلور وجونز Jones & Willower

قام ويلور وجونز ( Jones & Willower ) عام ١٩٦٧ م بدراسة النظام الاجتماعي للعديد من المؤسسات التعليمية ، وقاما بقياس اتجاهات المعلمين إزاء ضبط التلاميذ بواسطة استبانه (أيديولوجية ضبط التلاميذ) التي قاما بتصميمها،

وتوصل الباحثان إلى اختلاف في الاتجاهات التي يتبناها المعلمين في ضبط متعلميهم ؛ وبذلك أستنتج ويلور وجونز إلى أن المؤسسات التعليمية تتدرج على صنفين متدرجين يبدأ من المدارس الحارسة ويمتد إلى المدارس الإنسانية. وتتلخص أهم خصائص المناخ التعليمي لهذه المدارس بالآتي :

**المدارس الحارسة:** Custodian School

ويتصف مناخها بالقسوة والانضباط والمحافظة على النظام، وعلى المتعلمين قبول قرارات المعلمين دون مناقشة، ولا يحاول المعلمون فهم سلوك المتعلمين، ويسيطر على جو هذا النمط من المدارس عدم الثقة والتشاؤم.

**المدارس الإنسانية:** Humanistic School

وتتوفر بها بيئة تعليمية يسودها التفاعل الإيجابي والتعاون بين المعلمين والمتعلمين، وتهتم بالنواحي النفسية والاجتماعية في العملية التعليمية. ويحبذ المعلمون في ه ا النموذج المناخ الديمقراطي الذي يكون فيه الاتصال مفتوحا بين المتعلمين والمعلمين(العتيبي ، 2007) .

**نموذج هوي وفيلدمان** (Feldman & Hoy)

قام هوي وفيلدمان في عام ١٩٨٧ م بإعداد استبانه تحتوي على (44) فقرة لقياس سبعة أبعاد تغطي علاقة مدير المدرسة والمعلم والطالب بعضهم ببعض، وهذه الأبعاد هي :

- استقلالية المؤسسة.
- تأثير المدير.
- المبادرة.
- التركيز على الإنتاج.
- الموارد والإمكانات.
- التركيز على الجوانب الأكاديمية .
- التركيز على العلاقات الإنسانية.

وأطلق على هذه الاستبانه قائمة الصحة المدرسية. وقد قام الباحثان بتطبيق دراستهما على(78) مدرسة ثانوية في ولاية نيوجرسي بالولايات المتحدة الأمريكية تمثل معظم المناطق التعليمية والمستويات الاجتماعية والاقتصادية، وقد توصل الباحثان إلى وصف لمستوى الصحة المدرسية من خلا ل تدرج متصل يمتد من المدارس الصحية وهي المدارس التي سجلت درجات عالية في أبعاد الاستبانة جميعها إلى المدارس غير الصحية وهي المدارس التي سجلت درجات منخفضة في أبعاد الاستبانة وفيما يلي وصف لهذين النوعين من المدارس :

أ . المدارس الصحية: وفيها يجمع مدير المدرسة بصفته قائدا تربويا نشيطا بين التركيز على العمل والنواحي الإنسانية، فيضع مستويات عالية للأداء ويساند المعلمين، ويشعر المعلمون بالحماس للعمل والفخر بالانتماء إلى المدرسة ، ويضعون معايير عالية وواقعية لإنجاز طلابهم ، وتسود المدرسة العلاقات الودية والقدرة على مواجهة ضغوط البيئة المحلية وأولياء أمور الطلبة.

ب . المدارس غير الصحية: وفيها يتم التركيز على النواحي الأكاديمية ، ويسود التباعد والعزلة بين المعلمين الذين يكرهون أعمالهم ويكرهون زملاءهم، ويعجز مدير المدرسة عن مساندة المعلمين وإرشادهم، وتصبح المدرسة عرضة للضغوط الخارجية من جانب المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة .لذا يتصف نوع المناخ الدراسي بالرديء والتباعد وانخفاض الروح المعنوية وكراهية الطلاب للمدرسة (العتيبي ، 2007)

**نظرية ادوارد ليندمان**

تأثر ليندمان من الناحية الفكرية بثلاث مصادر رئيسية هي: فيلسوف التعليم جون ديوي، الفيلسوف والمربي الدانمركي "نيكولاي غروندفتش" ، واللاهوتي والكاتب والفيلسوف :رالف والدو إمرسون" كونه صديقا وزميلا له، وقاسم ليندمان مع "جون ديوي" القلق تجاه العدالة الاجتماعية، والاعتقاد في فرص التعلم والعمل الإنساني، والالتزام العميق بالديمقراطية.

ولقد جاءت افتراضات ليندمان حول حرية التعليم الأساسية كالآتي :

- المتعلمون الشباب والكبار يملكون دوافع كبيرة تدفعهم للتعلم لأنهم يشعرون بالحاجة لها ويتفهمون فائدتها.
- إن توجه الشباب والكبار للتعلم يعد محور الحياة.
- إن التجربة هي أغنى مصدر للتعلم فيجب تعميقها لدى المتعلمين .
- يجب ان يراعي التعليم الفروق الفردية التي تزيد بين الناس مع تقدم العمر.
- إن رؤية ليندمان حول التعليم لم تركز على الفصول الدراسية والمناهج الرسمية فقط بل شملت الاهتمام بإمكانيات التعليم في الحياة اليومية؛ مثل التعليم الغير مهني، وتجربة الافراد. لذا أعتقد ليندمان أن التعليم هو الحياة ، والحياة كلها تعلم وبالتالي لا يمكن للتعليم أن ينتهي. ورأى ليندمان أن نظامنا الأكاديمي التقليدي هو ترتيب عكسي حيث يشكل المعلمين نقطة الانطلاق وأن الطلاب هم الثانويون فالمطلوب من الطالب في التعليم التقليدي التكيف مع المناهج المعمول بها؛ إلا إن التعليم الديمقراطي يجب أن يبنى مناهجه الدراسية حول احتياجات الطلاب واهتماماتهم. لذا ظهرت اعتقادات ليندمان حول التعليم كالآتي :
- ينبغي أن يكون التعليم متزامن مع الحياة .
- ينبغي أن تدور مبادئها حول أفكار غير أكاديمية وغير مهنية .
- ينبغي أن تبدأ مع حياة المتعلمين.
- ينبغي أن ننظر إلى تجربة المتعلم الخاصة وموارده الأكثر قيمة .
- وبذلك يتعلم الطلبة بشكل أفضل عندما تؤخذ احتياجاتهم ومصالحهم وحالتهم الاجتماعية وتجاربهم ومفاهيم الذاتية، والفروق الفردية بعين الاعتبار (بروكفيلد ، 1987) .

### نظرية اناند ماري

هدفت هذه النظرية إلى بناء اطار نظري مبني على التربية الديمقراطية لصفوف متعددة الثقافات ، وخبرة مجموعة من الاساتذة المهرة في المناهج الدراسية في الولايات

المتحدة الامريكية من خلال الاجابة على سؤال كيفية تعلم الديمقراطية للطلبة ذوي الثقافات المتعددة؟ ، والسؤال الثاني ما هي العوائق التي تواجه التدريس الديمقراطي للطلبة ذوي الثقافات المتعددة ، وللاجابة على هذه الاسئلة طرحت ماري مرحلتان مهمتان في عملية التعليم ، هما :

- **المرحلة الاولى** : إن على الهيئات التعليمية تشجيع الطلاب بواسطة اساتذتها ومناهجها في قاعة الدرس على تبني القيم الديمقراطية ، وأن توفر لهم دروس ومناقشات يتعاونون فيها من اجل خلق مفكرين ناقدين ، فضلا عن ذلك أن من واجب هذه الهيئات أن تعلم الطلبة كيفية اتخاذا القرار بعد عرض وجهات نظرهم المختلفة من اجل تطوير معرفة كافية وابتكار قيم تحتاجها الحياة الديمقراطية . وترى 'أناند' أن الهدف من ذلك هو تطوير افراد لديهم امكانية العمل كمواطنين صالحين وقادرين على تحسين المجتمع (Marri , 2005 A) .

-**المرحلة الثانية** : تحريك الطلبة نحو مجال أكبر حيث يشجع الطلبة على ممارسة مبادئ الديمقراطية خارج قاعة الدرس سواء في ساحة المدرسة او البيت او الشارع لأن هذه الخطوة تخلق مناخ من الاحترام الايجابي المتبادل والايجابية في داخل المجتمع فضلا عن تطوير مهارات حل المشكلات بين ابناء الجماعة .

إن من خلال هاتان المرحلتان يشجع الطلبة لأن يتناقشون ويتفاعلون اجتماعيا مع طلاب من ثقافات وأعراق متعددة كما بإمكان المعلمين ان ينظموا جماعات تعاونية من الطلبة تجمع طلاب من جماعات اثنية مختلفة لكي يزداد التعاون وحب المشاركة ومن ثم يتعلم الطلبة المشاركة وحل قضايا الناس من ذوي الثقافات المتعددة . (Marri , 2005 B)

**نظرية باولو فريدي**

توصل فريدي من خلال ملاحظاته ودراساته في المجال النفسي والتربوي أن التعليم الديمقراطي يعتمد على المناهج التعليمية ، وطرائق التدريس في إلقاء المحاضرات ومحاولة أشراك الطلبة فيها . إذ ينتقد فريدي طريقة التعليم الحالية ، ويرى أن التعليم الحالي يعكس إيديولوجية القهر ويفترض الجهل المطلق للآخرين ، ويعتمد التعلم

البنكي الآتي عن طريق التلقين . ويضع فريدي مكانة المعلم والطلاب في التعلم الحالي في طرفين متناقضين ، هما :

| المعلم | الطلبة |
|---|---|
| المعلم يعلم | الطلاب يتلقون المعلومات فقط |
| المعلم يعرف كل شيء | الطلبة لا يعرفون شيئا |
| المعلم يفكر | الطلاب يفكر غيرهم لهم |
| المعلم يتكلم | الطلاب يستمعون |
| المعلم يختار ويفرض خياراته | الطلاب يستجيبون |
| المعلم يختار محتوى المادة | الطلاب يتكيفون معه من دون أن يؤخذ رأيهم فيه |
| المعلم يخطط سلطته المعرفية بسلطته المهنية | الطلاب يخضعون لكلا السلطتين |
| المعلم هو الذات | الطلاب مجرد أشياء |

(نوفل ، 1990) و (العتيبي ، 2007)

وبذلك يعمل التعليم التقليدي على قتل الدافعية لدى الطلبة وجعلهم اشخاص خاضعين لسلطة المتعلم ، إذ يتلقون ما يرسل إليهم بصورة سلبية من دون الأخذ برأيهم ومناقشتهم فيها ، وبذلك هم مجرد أشياء جامدة في الصف .

**نظرية أليكساندر نيل** Alexander Neill

يعد العالم الاسكتلندي أليكساندر نيل من أحد المدافعين عن التعلم الديمقراطي في المدارس والجامعات الأكاديمية ، إذ يعتقد نيل بأن سعادة المتعلم تنمو من أحساسة بالحرية الشخصية ، فحرمان المتعلم من هذا الشعور يسبب له الكثير من الاضطرابات السلوكية ، وسيجعلهم يشعرون بالحزن واللامبالاة وينقادون بسرعة للآخرين كما يشجعهم على الطاعة العمياء بدلا من التفكير الناقد ؛ لذا تلاقي افكار نيل قبولا واسعا في المؤسسات التربوية والاكاديمية . ويرى نيل أن على الادارة

التعليمية أتباع أسلوب ديمقراطي حر مع المتعلمين وأن يدار تعليمهم ديمقراطيا وفق قواعد منظمة ، فيجب أن لا يرغم أو يجبر المتعلم على حضور وأداء الواجبات إجباريا ، وأن يعطى حق التصويت والانتخاب حول طريقة التدريس لأن الإدارات التعليمية التقليدية لا تطور الدوافع الذاتية للتعليم بل تجعله ينغمس في ذاته ، فضلا أن الانضباط المفروض خارجيا سيعيق من تطوير الانضباط الذاتي للذات ، وبذلك فمن المحتمل أن يجعل المتعلمين غير سعداء بتعليمهم وسيرفضون ما سيلقى اليهم ومن ثم ستفشل العملية التعليمية ولا تحقق اهدافها .لذا يرى نيل أن ديمقراطية التعليم في المؤسسة التعليمية تعتمد على :

1 . الادارة الجامعية .

2 . شخصية الاستاذ الجامعي .

3 . طريقة التدريس .

4 . النشاطات التعليمية . (Neill , 1996)

**نظرية درايكرس** Dreikurs

يستند هذا النموذج الذي اقترحه عالم النفس الاجتماعي Dreikurs Rudoff على المبادئ الاربعة الاساسية لنظرية الفريد أدلر في الشخصية ، وهذه المبادئ هي :

- أن البشر كائنات اجتماعية ولهم دوافع أساسية في الانتماء .
- لكل سلوك هدف .
- البشر كائنات لديها القدرة على اتخاذ القرار .
- البشر فقط يمكنهم ادراك الحقيقة وربما قد يكون هذا الادراك خاطئا أو مستعارا .

لذا تقوم هذه النظرية في التعليم على الفلسفة الديمقراطية ، وعلى مبدأ المساواة الانسانية ، وعلى النموذج الغائي الاجتماعي لـ ألفريد ادلر . في هذه النظرية المتعلم له شخصية فريدة لا تتجزأ ، وإن تصرفاته موجه نحو هدف . بناء على ذلك يجب أن يتلائم التعليم مع حاجات المتعلمين ، وأن تتوفر لهم حوافز مناسبة ، وتشجيعهم ، وأن تعطى لهم حرية المناقشة وحرية الحديث ، وكذلك بناء الثقة في نفوس المتعلمين ،

وتعديل أساليب التدريس إن كانت غير مناسبة . ويحذر "درايكرس" من سعي اطراف العملية التربوية الى استعمال اسلوب قاسي وشديد مع المتعلمين او السعي للانتقام منهم ، واهمال حاجاتهم وعدم الانتباه اليهم لأن ذلك يؤدي الى إثارة المتعلمين وتركهم العملية التعليمية ، ومن المحتمل أن يقوموا بالانتقام من العملية التعليمية بواسطة التخريب وسوء التصرف (Wolfgang , 2001)

**نظرية شوفيليد**

تعد وجهة نظر "هاري شوفيليد" من أهم فلسفات التربية التي ظهرت في القرن العشرين، والتي ظهرت في كتابه (فلسفة التربية) عام 1972 ، إذ هدفت وجهة النظر هذه الوصول لأساس تربوي تعليمي يوضح الموقف التربوي السليم للمؤسسات التعليمية تجاه الطلبة ، وقد توصل شوفيليد إلى أن التربية الديمقراطية يجب أن تقوم على ثلاثة معايير مهمة ، وهي :

1 . التربية عملية توصيل كل ما يمكن اعتباره ذا قيمة الى المتعلمين .

2. تعتمد التربية على الفهم ويوجد فيها جانب وجداني يجب مراعاته .

3. أن جانب الدراية (المعرفة) عنصر مهم من عناصر التربية للمتعلم ويجب توفيره .

وبذلك يتوصل "شوفيليد" إن التربية ذات مضمون ومنهج ، ويقصد بالمضمون المعرفة وكل ما هو قيمة في حين يقصد بالمنهج هو العملية التي يتم من خلالها توصيل المفهوم والقيم الى المعلمين ليفهموا ويتعلموا من خلالها . لذا فأن التربية عملية مستمرة لا تنقطع ابدا وتهتم بالفرد وتنشئته اجتماعيا ، كما تحتاج أيضا إلى رعاية واهتمام وفي الوقت نفسه إلى منهج ونشاطات تصلح لإحداث تغييرات على وفق الحاجة ، وبذلك لابد من تطوير مجتمع ونظام ديمقراطي اللذان لا يأتيان إلا من خلال تحقيق العدالة ، فالعدالة هي الطريق إلى أعطاء الفرد الفرصة لتحقيق ذاته وبالتالي يكون متميزا (الكفري ونصروا ، 2004)

# المبحث الثامن

## دراسات سابقة حول ديمقراطية التعليم الجامعي

### أولا. الدراسات العراقية :

- **دراسة الزبيدي والدوري (1985)** : الخصائص الشخصية التي يفضلها طلبة الجامعة باساتذتهم :هدفت الدراسة الى تعرف الخصائص الشخصية التي يفضلها طلبة الجامعة باساتذتهم ، وعلى عينة بلغت 200 طالبا وطالبة ، وعند تطبيق اداة البحث المتكونة من 20 خاصية ، وجدت الدراسة أن خاصية الاحترام المتبادل احتل المرتبة الاولى ، في حين احتل الاخلاص في اداء العمل المرتبة الثانية ، والشخصية القوية الجذابة المرتبة الثالثة ، والعدالة في المرتبة الرابعة ، وتقبل الاراء في المرتبة الخامسة حسب سلم تفضيل الطلاب المستفتين .

- طالب ( 2007 ) : الادارة الجامعية لمؤسسات التعليم العالي في العراق : الواقع والتحديات وسبل التحديث : هدفت الدراسة الى معرفة مستوى الاداء الادراي للجامعات العراقية ، ومن اجل تحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة الاسلوب التحليلي والتشخيصي لمشاكل الجامعات العراقية . ووجدت الدراسة أن بعض الجامعات العراقية تعاني من ضعف في مسيرتها التعليمية ، وتدني قياداتها الادارية نتيجة التحديات التي تواجهها الادارة الجامعية متمثلة بـ :

- سوء اختيار القادة الاداريين .
- انشار الفساد الاداري .
- ضعف الثقافة الادارية الجامعية .
- الفروق بين الادارة العليا والهيئة التدريسية .
- تحديات الارهاب وعدم الامن .
- التهديد والعنف الاداري .
- عدم علاج المشاكل الادارية المتراكمة .

وقد انتهت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات ، وكان أهمها اعتماد معايير موضوعية في تبني الادارات ، واشاعة المناخ الجامعي المشبع بثقافة التعدد الفكري وأسس الديمقراطية الإدارية ، فضلا عن بناء مجالس للجامعات والكليات وفق اسس علمية سليمة ، مع منحها الصلاحيات الواسعة ، وجعل قراراتها جماعية بدلاً من سيطرة الرئيس الأعلى على تلك القرارات.

- خضر و ابو بكر (2007) : مستوى التعليم في جامعة صلاح الدين ( دراسة تحليلية ) : هدفت الدراسة الى معرفة مستوى التعليم في جامعة صلاح الدين ، ومن اجل ذلك صممت استمارة استبيان لتقييم المستوى التعليمي ، ووزعت الاستمارة على العمداء والمعاونين ، ورؤساء الاقسام والتدريسيين في كليات الجامعة . وقد وجدت الدراسة بأن مستوى التعليم في جامعة صلاح الدين منخفض جدا وبمتوسط عام 2,6 .

- احمد و حسن (2007) : الادارة الجامعية الحديثة والكفوءة : استهدف البحث التعرف على مدى معرفة وكفاءة الادارة الجامعية الحديثة الموجودة في محافظة كركوك . وقدتم جمع المعلومات بواسطة استبانة صممت لهذا الغرض ، ووزعت على مجتمع البحث ومقابلة المسؤولين في الجامعة بمختلف الكليات ، وايضا التدريسيين الموجودين في هذه الجامعة . ومن النتائج المهمة التي توصلت اليها الدراسة هي :

- افتقار ادارة الجامعة للكثير من المستلزمات الادارية .
- سيطرة الادارة العليا على الجامعة .
- عدم مشاركة التدريسيين في اتخاذ القرارات وتأليف المناهج الدراسية .
- قلة الحوافز والمكافئات التشجيعية للأساتذة والعاملين في الجامعة .
- تغيير المناصب بصورة مستمرة ومفاجئة .

- السراج ( 2007 ) : الافاق المستقبلية للإعداد المهني للأستاذ الجامعي والاتجاهات الحديثة في التعليم : استهدف البحث تعرف الاعداد المهني للأستاذ الجامعي وطرق التدريس في جامعة صلاح الدين ، ومن اجل تحقيق ذلك تم استخدام استبيان كوسيلة للحصول على المعلومات . وقد وزعت هذه الأداة على عينة من التدريسيين في

جامعة صلاح الدين . ومن خلال استخدام الوسائل الاحصائية المناسبة توصل البحث الى ما يأتي :

- ان الطريقة التقليدية في اعداد الاستاذ الجامعي وطرائق التدريس هي السائدة .
- هناك قلة في استخدام التقنيات الحديثة في التدريس ووجود تباين في عملية استخدامها .
- ان نظام الترقيات العلمية في الجامعة غير مجدي ولا يؤدي الى رفع الكفاءة العلمية.
- تدني المستوى العلمي والاقتصادي للأستاذ الجامعي.

- حطاب والقريشي ( 2007 ) : فاعلية برنامج اعداد اعضاء هيئة التدريسي الجامعي في ضوء بعض الكفايات التدريسية : استهدف البحث الى تقويم فاعلية اعداد أساتذة التعليم العالي في تمكينهم من بعض الكفايات التدريسية الاساسية ، والكشف عن مواطن القوة والضعف في هذه العملية . ولتحقيق هدف الدراسة تم اعداد مقياس مكون من 53 فقرة موزعة على ستة مجالات ، تم التأكد من صدقها وثباتها ، وعلى عينة بلغ حجمها 203 تدريسي يمثلون نسبة 83 ٪ من مجتمع الدراسة الاصلي . وقد توصلت الدراسة الى تدني مستوى فاعلية عملية اعداد أعضاء هيئة التدريس الجامعي ، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين ممارسات أعضاء هيئة التدريس الجامعي للكفايات التدريسية يعزى لطبيعة الكلية .

## ثانيا .الدراسات العربية

- **نبراوي و يحيى ( 1984)** : هدفت الدراسة تعرف اتجاهات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة نحو المنهج الدراسي، وطرائق التدريس، وصفات الأستاذ الجامعي، والمكتبة ، ووسائل التقويم . وطبقت الدراسة على ( 246 ) طالبًا وطالبة من مختلف كليات الجامعة. وتوصلت إلى ما يأتي : إن هناك صفتين أساسيتين يعتقد طلبة الجامعة وجوب توافرها في الأستاذ الجامعي هما: الإخلاص في العمل، والتجاوب بتفهم مع رغبات الطلبة، وكذلك أنهم يطالبون بإدخال تحسينات على أداء أساتذة الجامعة، وان

يشركوا الطلبة في العملية التربوية، وان يتمسكوا بالعدالة بتقويم أداء الطلبة، وأنهم يفضلوا أن تأخذ الجامعة بفكرة تنوع وسائل التقويم.

- **دراسة سكران (1987)** : استهدفت الدراسة تعرف صورة أستاذ الجامعة من قبل وجهة نظر طلبة الجامعة ، وذلك قبل الحياة الجامعية وبعد الالتحاق بالجامعة وكما يجب أن تكون . وقد بينت الدراسة أن صورة المدرس الجامعي كانت متألقة عند الطلاب قبل التحاقهم بالحياة الجامعية . وقد تعرضت هذه الصورة للتراجع بعد الالتحاق بالجامعة .

- **محمود (1993)** : هدفت الدراسة تشخيص المشكلات الجامعية التي يواجهها الشباب في فرع جامعة القاهرة في الفيوم، من خلال عينة قدرها ( 229 ) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك فجوة بين المحاضرين والطلبة، وعدم توافر فرص في حرية التعبير عن الرأي، وكما أكد الطلبة عدم ارتياحهم لطرائق التدريس المتبعة ، وأكدوا على تحيز المحاضرين مع بعض الطلبة.

- **المسيليم وزينب ( 1993 )** :كشفت هذه الدراسة عن مجموعة من التحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية في الكويت ، وكان أبرزها غياب الديمقراطية والتفاعل الديمقراطي في المؤسسة التعليمية ، ومن ثم رفض قيم التجديد ، والانكفاء التقليدي على منظومة من القيم الكلاسيكية الجامدة. ومن بين المعوقات الأساسية ان الإدارة التعليمية غير قادرة على توجيه الحياة التربوية بصورة ديمقراطية، فضلاً عن أن هذه الإدارة لا تمتلك صلاحية تعديل المنهج الحالي كي تسهل مشاركة الطلبة في الأنشطة الابتكارين والإبداعية، وهي إلى هذا تقع تحت وطأة المعلومات، والكتب، والواجبات التي تحد من إضافة برامج، وأنشطة مدرسية مبتكرة.

-**وطفة (1993)** : هدفت الدراسة تعرف التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق بالمقارنة مع جامعة الكويت، وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية من طلاب دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق وقد بلغ عدد أفراد العينة (245 ) طالبًا وطالبة، وتمت مقارنة النتائج الحاصلة مع نتائج دراسة سابقة أجريت في الكويت عام ( 1988 ) ، وقد استخدمت استبانه

تحتوي على مجموعة من الأسئلة (مؤشرات) لقياس مستوى التفاعل التربوي بين الطلاب ومدرسيهم في جامعة دمشق. وقد تم معالجة متغيرات الجنس والتخصص العلمي، بوصفهما متغيرين مستقلين في إطار هذه الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى التفاعل التربوي بين أعضاء هيئة التدريس، وبين طلبتهم في جامعتي دمشق والكويت، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة في مستوى التفاعل بين الأساتذة وطلبتهم يعزى لمتغير الجنس، والكلية، وكذلك أشارت إلى ضعف العلاقة التربوية الديمقراطية بين الأساتذة وطلبتهم في الجامعتين.

- <u>**الداود (1994)**</u> : هدفت الدراسة تعرف واقع ممارسة ديمقراطية التعليم في كليات المجتمع الحكومية الأردنية، من خلال الاستعانة باستبانة وزعت على عينة قدرها ( 495 ) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة . وقد أظهرت النتائج ان مستوى الممارسة الديمقراطية كان متوسطًا، ولم تظهر فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس، والتخصص على صعيد الدراسة بوجه عام.

- <u>**السوالمة (1995)**</u> : هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها، وبيان تصورات الطلبة التي تختلف باختلاف الجنس ، والمستوى الدراسي، والكلية. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة اليرموك، واختارت الباحثة عينة طبقية عشوائية بلغ حجمها ( 5٪ ) من كل كلية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة، إن أكثر المجالات الديمقراطية ممارسة هو مجال العدل والمساواة بين الطلبة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهم ( 3.62 )، واقلها ممارسة هو مجال أسلوب التدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي له ( 2.65 )، كما انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات أفراد العينة للممارسات الديمقراطية تعزى لمتغير الجنس، والكلية ، إلا في مجال العدل والمساواة ولصالح الإناث، وبشكل عام إن الممارسات الديمقراطية حصلت على مستوى متوسط.

- <u>**المحياس (1996)**</u> : هدفت الدراسة إلى تعرف دور الجامعات في ممارسة الديمقراطية في الإمارات ، وذلك على عينة عشوائية بلغت 150 طالبا وطالبة . وقد بينت نتائج الدراسة أن 53 ٪ منهم رأوا أن المناهج التعليمية لا تتوافق مع قدراتهم وميولهم ،

وأن 56 ٪ منهم أشاروا إلى أن الجامعات فقدت دورها في تفهم احتياجات الطلبة ومطالب نموهم ( الباز ، 2004) .

- **الجاير (1998)** : هدفت الدراسة الكشف عن تصورات الطلبة لممارسات ديمقراطية التعليم في المعاهد العليا في ليبيا من خلال الاستعانة باستبانة وزعت على عينة قدرها ( 300 ) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة. وقد بينت النتائج أن هناك مستوى جيد لممارسة ديمقراطية التعليم في المعاهد العليا، وكذلك تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات الطلبة ترجع إلى متغير الجنس ولصالح الإناث ، ومتغير التخصص لصالح التخصص الأكاديمي.

- **الأغبري (1998)** : هدفت الدراسة تعرف صفات الأستاذ الجامعي الكفء في التدريس الجامعي بجامعة ناصر في ليبيا من وجهة نظر الطلبة ، حيث تم تصميم استبانه شملت مجموعة من الصفات التي يتطلب توافرها في الأستاذ الجامعي الكفء ، وتم توزيعها على عينة من الطلبة قوامها ( 300 ) طالبا وطالبة بطريقة عشوائية من أربع كليات في جامعة ناصر في ليبيا وهي : الآداب، والتربية، الاقتصاد، العلوم السياسية، وقد اقتصرت العينة على طلبة سنة ثالثة، ورابعة. ومن أهم النتاج التي توصل إليها الباحث، إن الصفات الجيدة للأستاذ الجامعي الكفء قد حازت على أهمية وجاذبية من وجهة نظر الطلبة، ومن تلك الصفات إعطاء الطلبة حرية التعبير عن الرأي ومراعاة الفروق الفردية بينهم . وكذلك توصل الباحث إلى أن الطلبة كانوا يلاحظون أن بعض الأساتذة يترفعون عليهم ، ويعاملونهم كأنهم تلاميذ في مرحلة التعليم العام.

- **الكندري (1998)** : أجريت هذه الدراسة على طلبة التعليم بدولة الكويت ، حيث يبين الباحث إن المناهج المدرسية، والأنشطة الداخلية تؤكد المهارات العقلية وتركز عليها، مع إغفال النمو النفسي والاجتماعي، بالإضافة إلى غياب الصلة بين المناهج وأمور الحياة مما يفصل التعليم عن المجتمع. وهذا يعني أن مدارس التعليم في الكويت لا تعنى كما يجب بتنمية القيم الديمقراطية والحرة كما أنها لا تولي الطالب بوصفه قيمة إنسانية ما يستحقه من العناية والاهتمام، وبالتالي فإن ذلك يؤدي إلى سقوط الطالب في متاهات الاغتراب النفسي والاجتماعي.

- **وطفة و الشريع (1999)**: هدفت الدراسة تعرف الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة الكويت ، فضلا عن آراء عينة من الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في مستوى الأداء الديمقراطي لجامعة الكويت، وقد بلغ عدد أفراد عينة الطلبة ( 622 ) طالبًا وطالبة، وقد بلغ عدد أفراد العينة من أساتذة الجامعة ( 128 ) من مختلف كليات الجامعة وأقسامها، وقد أظهرت نتائج الدراسة ان الطلبة يبدون موقفًا ايجابيًا من الانتخابات الطلابية بصفتها المضامين الديمقراطية للمقررات الجامعية، وعلى خلاف ذلك يأخذون موقفًا سلبيًا إلى حد كبير من التفاعل التربوي مع المدرسين، ومن جهة أخرى يعلن أساتذة الجامعة أن أفراد العينة يعانون انخفاضا كبيرا في مستوى وعيهم الديمقراطي، ويؤكدون الحاجة إلى جهود تربوية كبيرة لبناء هذا الوعي الديمقراطي لدى الطلبة، وهم يعلنون أيضا ان المقررات الجامعية لا تؤدي دورها في بناء وعي طلابي ديمقراطي ، وان المقررات تحتاج إلى تطوير يمكنها من أداء هذا الوعي الديمقراطي، وقد أشار أساتذة الجامعة المستجيبين على أداة الدراسة هيمنة مبدأ التلقين في التدريس، وغياب المنهجية التي تؤدي إلى بناء الذهنية النقدية الايجابية، وبشكل عام أوضحت الدراسة إلى انخفاض وتيرة التفاعل بين الطلبة والأساتذة وكذلك غياب العلاقة الديمقراطية المتوازنة بينهم، وتمثل العلاقات بين الأساتذة والطلبة صورة من صور العلاقات التسلطية.

-**الطنبور (2003)**: هدفت الدراسة تعرف الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعتي النجاح الوطنية وبيرزيت من وجهة نظر الطلبة ومدى تأثرها بالمتغيرات الديمغرافية. وتكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعتي النجاح الوطنية وجامعة بيرزيت. واختار الباحث عينة طبقية عشوائية من الطلبة بلغ حجمها (900) ، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أن درجة الفعالية الكلية للفعاليات الديمقراطية كانت متوسطة حيث وصل متوسط الاستجابة إلى ( 3.11 ) درجة، وانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها من وجهة نظر طلبة جامعتي النجاح الوطنية بيرزيت، تعزى لمتغير الجنس.

**- دراسة شهاب (2005):** كشفت نتائج هذه الدراسة عن انتشار التسلط التربوي وممارسة العقاب البدني في المؤسسات التعليمية الكويتية. وخرجت الدراسة بتوصيات عدة تؤكد تفعيل الرأي العام التربوي للحد من هذه الظاهرة، وتدريب المعلمين على اعتماد الأساليب الديمقراطية البديلة للعقاب البدني في إدارة الصف، وتوجيه العملية التربوية بعيداً عن مختلف أشكال العنف والعقاب الذي يمارس فيها.

**- دراسة حسين (2006):** هدفت الدراسة تقديم صورة واقعية وموضوعية للواقع التربوي في جامعات لبنان وتوضيح مدى التزام المدرسين بممارسات ديمقراطية التعليم أثناء تعاملهم مع الطلبة من خلال المواقف الأكاديمية والتعليمية، والكشف عن مكامن القصور والخلل فيه. تكونت عينة الدراسة من أربعة جامعات في لبنان، حيث طبقت الاستبانة على عينة من الطلبة بلغ حجمها (200) طالب وطالبة، وعلى عينة من الأساتذة بلغ حجمها (100) أستاذ. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إن الممارسات الديمقراطية في الجامعات اللبنانية حصلت على درجة مرتفعة من وجهة نظر كلتا الطرفين الطلبة والأساتذة.

**- دراسة حرب (2007):** هدفت هذه الدراسة تعرف تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها، وبيان تصورات الطلبة التي تختلف باختلاف الجنس، والكلية، ومكان السكن، والمعدل التراكمي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة النجاح الوطنية والبالغ عددهم 16000 طالبا وطالبة تقريبا، وقد اختيرت عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة حيث بلغ حجمها (800) طالبا وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت استبانه لقياس تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها، وتكونت هذه الاستبانة من(40) فقرة . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن درجة تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، حيث وصلت النسبة المئوية للدرجة الكلية إلى (62.8٪).

- ـ توجد فروق ذات دلالالة إحصائية عند مستوى ذات دلالة(05 , 0) في مجالي العدل والمساواة بين الطلبة، وأسلوب التدريس، والدرجة الكلية بين الذكور والإناث ولصالح الذكور .
- ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي حرية التعبير عن الرأي، والمادة الدراسية تعزى لمتغير الجنس.
- ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( 50 , 0 ) في درجة تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس الكلية بين الذكور والإناث ولصالح الذكور فيها تعزى لمتغير الكلية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05 , 0) في درجة تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها في مجال العدل والمساواة بين طلبة المدينة، وطلبة (القرية، والمخيم) ولصالح طلبة المدينة.
- ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05 , 0) في درجة تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها تعزى لمتغير التقدير ولصالح أصحاب التقديرين (جيد جدا، ممتاز).

**<u>- دراسة الصرايرة والقضاة (2009):</u>** هدفت هذه الدراسة تعرف علاقة القيم البيروقراطية بالأداء الوظيفي للعاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها. وتكونت عينة الدراسة من جميع القيادات الإدارية في الجامعة وعددهم 125 شخصاً في العام 2007 – 2008 ، واستخدمت في الدراسة أداة مكونة من مقياسين الأول لقياس القيم البيروقراطية، وهو مكون من (48) فقرة موزعة على ( 12 ) مجالاً، والثاني لقياس الأداء الوظيفي، ويتكون من (24) فقرة موزعة على ( 6) مجالات. وقد بينت نتائج الدراسة أن تقديرات المبحوثين على مقياس القيم البيروقراطية كانت مرتفعة، وبينت أن أداءهم الوظيفي كان مرتفعاً، وكانت الفروق في القيم البيروقراطية دالة إحصائياً، وتعزى لصالح مساعد المدير الذي تكون مدة

خدمته (أكثر من 16 سنة)، وفي الأداء الوظيفي تعزى لمدير الدائرة الذي تكون مدة خدمته (أقل من 10 سنوات) وأن العلاقة بين القيم البيروقراطية والأداء الوظيفي دالة إحصائياً وبلغت 0, 75 .

- **الرميضي (2010)**: هدفت هذه الدراسة استكشاف واقع الحياة الديمقراطية في المؤسسات التعليمية الكويتية معتمدة على المنهج الوصفي في تحليل مواقف الطلبة واتجاهاتهم نحو الممارسات الديمقراطية. وقد صممت استبانه محكمة لدراسة هذا الواقع والكشف عن جوانبه المختلفة من خلال ثلاثة محاور أساسية هي محور التفاعل الديمقراطي بين الطلبة والمدرسين، ومحور القيم الديمقراطية، ومحور حقوق الإنسان والدستور الكويتي ، وقد بلغت عينة هذه الدراسة 883 من طلبة الصف الرابع في محافظات دولة الكويت لعام 2004 – 2005 . وقد أسفرت هذه الدراسة عن نتائج بينت انخفاضاً كبيراً في وتيرة الحضور الديمقراطي في المحاور الثلاثة، حيث بلغت درجة التفاعل الديمقراطي 45٪ بينما بلغت درجة حقوق الإنسان 50.59 ٪ ، أما المحور الخاص بالقيم الديمقراطية فقد بلغت درجته المئوية 45.5 ٪ وبلغت الدرجة المئوية للمقياس على المحاور جميعها 47.3 ٪ وهذه النسب تدل على تقارب كبير بين المحاور الثلاثة، وهي تدل على انخفاض في مستوى الممارسات الديمقراطية في المؤسسات التعليمية الكويتية، فضلا عن ذلك خرجت الدراسة بعدد مهم من التوصيات المتعلقة بنتائج الدراسة.

## ثالثا . الدراسات الأجنبية:

- **Clinton (1960)**: هدفت الدراسة تعرف صفات التي يفضلها الطلاب في استاذ الجامعة ، وقد احتلت الصفات المتصلة بالجوانب الشخصية والاخلاقية المرتبة الاولى مثل البشاشة والتسامح والاستقامة والديمقرطية في سلم تفضيل الطلاب الجامعيين ، بينما تضمنت الصفات التي تتصل بالنواحي العلمية المرتبة الثانية في سلم تقدير الطلاب .

- **<u>Beardslee(1969)</u>** : هدفت الدراسة تحديد الصورة النموذجية للمدرس الجامعي وفقا لاراء عينيتين من الطلاب والمدرسين في جامعة سينسناتي . وقد بينت الدراسة وجود تباين كبير بين رأي الطلاب ومدرسي الجامعة في تحديد الصفات النموذجة للمدرس الجامعي . ووجدت الدراسة أن الطلاب ينظرون الى المدرس الجامعي بوصفه شخصية متميزة أقرب ما تكون الى صفات العلماء .

- **<u>Bousfield (1970):</u>** استهدفت هذه الدراسة تقييم اساتذة الجامعة من وجهة نظر طلبة الجامعة ، ومن خلال تطبيق اداة الدراسة ، وجدت الدراسة أن طلبة الجامعة يفضلون الصفات الشخصية والاخلاقية والاجتماعية التي يجب أن يتحلى بها الاستاذ الجامعي ، يلي ذلك الجوانب العلمية والاكاديمية .

- **<u>Neoth & Dye (1974):</u>** هدفت الدراسة إلى تقويم إدراك الطلبة لبيئة جامعة شيكاغو بالإضافة إلى ادراكهم لما ينبغي أن تتميز به البيئة المثالية، تكونت عينة الدراسة من (1040) طالبا وطالبة، وبلغ عدد الطلبة الذين استجابوا فعلا (786) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج إلى وجود تقارب في تصورات الطلبة لبيئة الجامعة، وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الخدمات الشخصية بين الطلاب والطالبات (الطنبور ، 2003)

- **<u>Keorge (1980)</u>**:هدفت الدراسة تعرف العلاقة بين سلوكيات التعليم الديمقراطية التي تميز المعلم الأكثر كفاية، حيث تم استخدام الملاحظة المنتظمة لجمع البيانات عن سلوكيات التعليم بواسطة اختبارات قبلية، واختبارات بعدية للحصول على بيانات التحصيل، ثم تحديد سلوكيات التعليم الديمقراطية بواسطة مجموعة من البيانات السلوكية التي قام بتطويرها طاقم مؤهل. وقد تكونت عينة الدراسة من (22) معلما و(255) طالبا، وقام خمسة مراقبين باستخدام أربع أدوات للملاحظة المباشرة وهذه الأدوات هي: مقياس المراقبة والتسجيل ,ونظام فلوريدا للمراقبة,وسجل مراقبة ممارسات المعلم ,وتقييم جورجيا لكفاءة المعلم. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، انه لا يوجد علاقة بين سلوكيات التعليم الديمقراطية وكفاية المعلم وبين تحصيل الطلبة (الصرايرة والقضاة ، 2009) .

- **(1984) Wilson** : هدفت الدراسة تقصي مشكلات طلبة جامعة زامبيا، حيث قام الباحث بتطوير استبانة خاصة للدراسة، وطبقها على عينة الدراسة المكونة من جميع طلبة السنة الأولى، والرابعة في كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم الطبيعية، والتربية، واشتملت الاستبانة على المشكلات الاجتماعية، والاقتصادية، والأكاديمية، وأظهرت الدراسة: إن أهم المشكلات التي تواجه الطلبة وتؤثر على درجة تكيفهم هي المشكلات الأكاديمية المتمثلة في العبء الدراسي، وإمكانية الحصول على المقرر للمادة الدراسية، والتزام الطالب بالتخصص وعدم القدرة على التمويل، وان أبرز المشكلات التي أوردها الطلبة في جامعة زامبيا، هي المشكلات المالية والاقتصادية، ثم عدم توافر موارد مالية كافية لشراء المراجع، أو المصروف اليومي (الطنبور ، 2003) .

- **(1986) Lanz** : هدفت الدراسة تعرف العوامل التي تؤثر في عملية التكيف الأكاديمي والاجتماعي لطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة بتسبرغ في الولايات المتحدة الأمريكية." وقامت لانز بدراسة على عينة مكونة من (93) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية من جامعة بتسبرغ في الولايات المتحدة الأمريكية، وقامت الباحثة بتطبيق استبانة قامت بتطويرها، وأظهرت الدراسة أن أكثر المشكلات تكرارا هي المشكلات المتعلقة باستخدام المكتبة العامة، والكتب المقررة للدراسة، وفهم المحاضرات حيث أثرت بشكل كبير على تكيف طلبة الدراسات العليا الأجانب (الطنبور ، 2003) .

- **(1988)Waters and Others** : هدفت هذه الدراسة تعرف خصائص أعضاء هيئة التدريس التي تدفع الطلبة إلى إعطائهم تقديرا مرتفعًا في التدريس، وتلك التي تدفعهم إلى إعطائهم تقديرا منخفضا، وبلغت عينة الدراسة (100) طالبا وطالبة من جامعة راد فورد، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه في حال المدرسين الذين حصلوا على درجة تقويم مرتفعة من طلبتهم، كان التركيز على الخصائص الشخصية التي يتحلون بها كالحماس، وخفة الظل، والاستمتاع بالتدريس، أما في حال المدرسين الذين حصلوا على درجة تقويم منخفضة من طلبتهم لم يلاموا لعدم امتلاكهم لهذه الخصائص الشخصية، وإنما أرجعوا في تقويمهم المنخفض، إلى أسباب تتعلق بالسلوك

الصفي، كعدم تشجيعه االمشاركة الصفية، أو التأخر عن موعد المحاضرات، أو عدم حضوره اطلاقًا أو أنه يحاضر بطريقة روتينية خالية من التنوع (الطنبور ، 2003) .

- **(1993)Ragheb, et.al** : هدفت الدراسة معرفة التداخل بين المشاركة في الخدمات الترفيهية الجامعية، والرضا الطلابي، والضغط الأكاديمي، وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية من (343) طالبا وطالبة، وقد أظهرت النتائج، أنه كلما ازدادت مشاركة الطلبة في الأنشطة الترفيهية، خفت وطأت الضغوط الأكاديمية عليهم، وزاد في النهاية رضاهم وارتياحهم النفسي (الطنبور ، 2003) .

- **دراسة دوبرسكن Dobruskin (1995 ):** هدفت الدراسة تعرف الحقائق التي تحدد وتشكل طبيعة الدراسة والجوانب الاجتماعية المتعلقة بها في الجامعات الروسية. وقد أظهرت النتائج وجود فجوة واضحة في الإشراف على الأنشطة اللاصفية التي يتحمل مسؤوليتها الأقسام والمسؤلون عن المعاهد التربوية بسبب امتناع الأساتذة عن الاشتراك في الأنشطة اللاصفية، كما دلت النتائج أنه لا توجد هناك خطط محددة للجمع بين الجانبين، ولا يوجد هناك اهتمام على مستوى المادة العلمية التي تدرس للطلبة، بالشكل الذي يجعلهم يستفيدون علميا من الأنشطة المتاحة (الطنبور ، 2003) .

- **(1999)Bontrager, et.al,** : بعنوان "ما مدى تأثير الأنشطة الطلابية على الطلبة الأجانب." هدفت الدراسة، التعرف على مدى تأثير الأنشطة الطلابية على الطلبة الأجانب، وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية من ( 75 ) طالبًا من ( 40 ) دولة مختلفة، وقد أظهرت نتائج الدراسة، إلى أن الطلبة الأجانب في الجامعات في أمس الحاجة إلى وجود أنشطة طلابية ترفيهية لكسر حدة الغربة التي يعانونها، كما أوضحت الدراسة حاجتهم الماسة إلى وجود أنشطة اجتماعية داخل الحرم الجامعي (الطنبور ، 2003) .

**-Ross (2001) :** هدفت الدراسة إلى تطوير إطار منظم للمعلومات لفهم المشكلات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي البلغارية (مثال جامعة صوفيا) بعد التحول الذي حدث عند البلغاريين عام 1989 والمتمثل في التحول من الاشتراكية إلى الديمقراطية. وأجرى الباحث مجموعة من المقابلات مع المديرين والمحاضرين ومشرفي شؤون الطلبة

والطلبة أنفسهم في جامعة صوفيا، ولقد تم تقيم البيانات الناتجة بمعاير : الجودة، ومحاربة البيروقراطية الاستقلالية، والديمقراطية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن التعليم العالي بعيد عن الممارسات الديمقراطية من وجهة المحاضرين والطلبة، وكذلك إن المركزية والبيروقراطية والتفكير النخبوي ما زال مسيطر على التعليم العالي (الصرايرة والقضاة ، 2009) .

-**<u>Cameron (2004)</u>** : هدفت الدراسة البحث في مفاهيم الديمقراطية كما يصفونها ذاتيًا والخصائص الأساسية للديمقراطية، والديمقراطية في التربية والتعليم، ومدى ممارستهم للديمقراطية وتشجيع الطلبة لممارستها، والعمل على ترسيخ القيم والمبادئ الديمقراطية. وجمعت البيانات من عينة متنوعة تكونت من (100) مدرس في جامعات مختلفة ومن مصادر ثانوية وأساسية تبحث في طبيعة الديمقراطية وممارستها في التربية والتعليم. وكذلك كشفت الدراسة أن الجامعات التي توفر مناهج ترسخ مبادئ ومفاهيم الديمقراطية تكون الممارسات الديمقراطية واضحة ومعمول بها من قبل المدرسين أكثر من الجامعات التي لا توفر مناهج تدعم الديمقراطية وقيمها. من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الممارسات الديمقراطية غير واضحة ومعمول بها في الجامعات التي أجريت عليها الدراسة بشكل عام (الصرايرة والقضاة ، 2009).

# الفصل الثالث

# إشكالية التسلط في مؤسسات التعليم الجامعي

## ما هو التسلط؟

تضج اللغة العربية بمفاهيم القسر والشدة: مثل: الاضطهاد، والتعصب، والعدوان، والتشدد، والعنف، والتغالب، والإرهاب، والقهر، والعبودية، والإكراه، والتسلط، والسلطوية، والاستبداد . وفي المستوى التربوي تتعدد المفاهيم التي تشير إلى ظاهرة استخدام القوة والقسر حيث يجد الباحث نفسه إزاء مفردات عديدة متداخلة جداً في وصف ظاهرة العنف والتطرف في توظيف السلطة ، ومن هذه الكلمات على سبيل المثال وليس الحصر يشار إلى: العنف التربوي، القمع التربوي، والإرهاب التربوي، والتسلط التربوي، والإكراه التربوي، والاضطهاد التربوي، والاستلاب التربوي، والقهر التربوي، وهناك كلمات أخرى عديدة توظف من اجل هذه الغاية نفسها . من حيث المبدأ يصبح أي مفهوم من المفاهيم السابقة ليوظف مكان الآخر فالخط الفاصل بين هذه المفاهيم لا يرى بالعين المجردة وقد يكون هناك من الحدود التي لا تكتشف إلا بالمجهر ( وطفة ، 1998 ) .

في حين يمكن أن نعرف التسلط في التعليم بأنه أسلوب تربوي قائم على مبادئ الإكراه ، والإلزام ، والافراط . أو أسلوب في التعليم قائم على مبدأ الكراهية والعنف وعدم الاحترام و التنافس و الشدة ، ويقوم على المبادئ التالية :

- مبدأ العنف بإشكاله المختلفة الرمزية و المادية و النفسية .
- مبدأ المجافاة الانفعالية .
- عدم السماح للإفراد بإبداء أرائهم أو توجيه انتقاداتهم ، وان حدث ذلك فأنها ستكون مصدر سخرية وعقاب بالنسبة لهم .
- لذا أن التسلط مفهوم سلبي وقهري لا ينمي إلا مشاعر الضعف ، والنقص ، والقصور ، والدونية ، والإحساس بالذنب ، وشل القدرات الذهنية و العقلية ، ويشجع على الاتكالية و السلبية ، وعدم القدرة على الفهم و التحليل والنقد ( وطفة و شهاب ، 2001 ).

## ثقافة التسلط التربوي في التعليم

رغم انتشار التعليم في العديد من البلدان العربية وتقدم وسائله ووصول مختلف شرائحه وفي طبقاته الاجتماعية المتعددة إلى درجات متقدمة من العلم والدراسة ، بقي التعليم تقليديا ومترسخا في أعماق الإنسان العربي ، ومبني على ثقافة التسلط و العنف و ضيق النظرة إلى الآخر مما أثر على ممارسته ونظرته إلى الأمور المصيرية والعلائق الاجتماعية . إن علة التعليم في الوطن العربي في نوعية ومدى تأثيره على تغيير الذهنية العربية لا زال سطحياً في طرقه ومحتوياته ، ورجعيا في مختلف مراحله ، وتلقيني للمستقبل في اتجاه واحد ( حجازي , 2005 , ص 77 )

لذا فأن ثقافة التسلط التربوي في التعليم وخاصة في الوطن العربي ظاهرة تستمد جذورها في البنية الاجتماعية العربية التي تخشى إطلاق القوى الإبداعية للتفكير ، وتحاول أن تكبتها وتقيدها أو تشجعها على الامتثال و الرضوخ وبذلك بقيت الإدارة التعليمية متسلطة ومركزية ، وضعيفة القيادة والمهارة في توجيه إفرادها ، وغير منسجمة مع طلابها ، فلازال الطالب لا يتمتع بحرية التساؤل والمناظرة ، ولا يستطيع أن يقدم وجهة نظره بصورة كاملة ، ويخضع إلى العلاقات الاجتماعية المتسلطة بين أساتذتها وأنظمتها التعليمية ( وطفة , 1998 , ص 77 ) .

و يطرح ( سورطي , 1998 ) تلك النظرة في دراسة حول مظاهر السلطوية في التربية العربية ، فوجدت عدد من النتائج المهمة ، و منها : إن السلطوية ظاهرة تتفشى في كثير من أنظمة التربية والتعليم في الوطن العربي ، فالجو الذي يسيطر على عدد كبير من المؤسسات التربوية العربية هو جو الكبت الفكري الذي يعمل على تعطيل طاقات النمو ، ويؤدي إلى رفض الطالب المؤسسة التعليمية وللعلم بشكل عام ، وكذلك إن التربية العربية تعمل في كثير من الأحيان على تكريس مناخ سلطوي تغيب فيه الحرية الفردية ، وتربية الأفراد على أساليب قمعية و تعسفية ( سورطي , 1998 , ص 18 ) .

في حين توصل ( وطفة والشريع , 1999 ) إلى عدد من الاستنتاجات حول ثقافة التسلط في التربية وتعزيز الجامعات العربية (التقليد والتبعية) في المجتمع ، وهي

1. إن هناك غياب كبير للحريات الأكاديمية ، والممارسات الديمقراطية في أغلب الجامعات العربية.
2. تشكل قيم التسلط والتصلب والسيطرة والعلاقات العمودية بين أطراف الحياة الجامعية في حين تشكل العلاقات الديمقراطية و التفاعل الديمقراطي غيابا واضحا في بيئة الجامعات العربية.
3. تأخذ طرائق التدريس في الجامعات العربية طابع التلقين والحفظ وذلك على حساب طرائق التدريس النقدية والحوارية التي تعزز شخصية الطالب وتنمي لديه كل المقومات الإبداعية .
4. تؤكد الدراسات غياب التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وكذلك تؤكد وجود حواجز نفسية واجتماعية تتنافى مع الأداء الديمقراطي والأكاديمي في الجامعات العربية . ( وطفة والشريع , 1999 , ص 448).

إن من أسباب التسلط كما يراها ( حجازي , 2005 ) تكمن في تخلف العقلية العربية ، فيقول حجازي(( إن لب تخلف العقلية العربية يكمن في نظرنا في أسباب اجتماعية وسياسية ، وهي المسؤولة عن نمط الإنتاج والتعليم وأدواته وتقنياته وانعكاساته على الذهنية ، هذه الأسباب تذهب في رأينا ، وفي الوطن العربي على الأقل في اتجاهين أساسيين مترابطين هما : سياسة التعليم في المجتمع ، وعلاقات التسلط والقهر السائدة فيه ..... وهكذا يعاني المتعلم في العالم المتخلف من استمرار الذهنية اللاعلمية لتضافر عدة أسباب : شدة غرس التفكير الخرافي في ذهنه ، وسطحية التعلم وعدم مكاملته في الشخصية لبعده عن تناول القضايا الإحيائية والاجتماعية، والانفصام بين العلم النظري والتجربة المعاشة ، والخوف من التصدي للتيارات السائدة ( الخوف من الاتهام بالإلحاد أوالخروج عن سلطة المجتمع ) ، وبذلك تنسد السبل على أكثر من صعيد أمام تجاوز تخلف الذهنية و الارتقاء بها إلى المنهجية العلمية المضبوطة )) ( حجازي , 2005 ,ص77-82 )

في حين يرى (حنتوش والريعي) إن تلازم غياب الديمقراطية في مستوييها الاجتماعي والأكاديمي يتمثل في الربط بين مشكلتين : مشكلة غياب التقاليد الديمقراطية في الحياة العامة ، وغياب التقاليد الأكاديمية وممارستها في هذه الحياة . هذا

ويتضح أن المجتمع العربي بتركيباته الاجتماعية والثقافية قائم على قيم منافية لقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان ويأتي في مقدمة هذه التركيبات مفاهيم الطائفة ، والعائلة ، والعشيرة ، والعصبيات المحلية لتتساند وتتفاعل في ديناميكية فريدة مع مفهوم الأبوية التقليدية أو الحديثة الممثلة في الدولة . وهذه التركيبات تمثل عقبة بنائية ضد نظم الديمقراطية وحقوق الإنسان ، وهي تجد صداها في داخل المؤسسات التربوية التعليمية ( عودة و كاظم , 2009 , ص 237) . وهذا ما أكدته نتائج الندوة التي أعدها المعهد العربي لحقوق الإنسان في تونس حول ( التربية والتعليم في الديمقراطية وحقوق الإنسان , 1993 ) بمشاركة (21) دولة ،و(100) مؤسسة تعليم عالي ، و ( 50 ) منظمة عربية غير حكومية في مجال حقوق الإنسان ، اسباب غياب ديمقراطية التعليم وشيوع التسلط كالآتي :

1. غياب إستراتيجية عربية في مجال التربية تؤسس لثقافة التسامح وحقوق الإنسان ، وإن هناك خلط بين مفهوم الخطة التربوية والمبادئ العامة لحقوق الإنسان .
2. غياب تشريعات خاصة في المؤسسات التربوية تشجع على التسامح وتمنع ترسيخ الجذور الرجعية لمفاهيم التسلط في التربية .
3. تقر بعض البلدان بعدم الأخذ بحقوق الإنسان لتعارضها حسب رأيها مع الشريعة الإسلامية والثقافة الاجتماعية ( عبد العالي , 1993 , ص 51 ).

## المظاهر الديمقراطية مطلب أساسي للطالب الجامعي

تعد الديمقراطية حاجة تربوية ملحة لا تستغني المؤسسات التعليمية عنها ، وهي للجامعة أكثر أهمية لأن في ظلها ينمو الفكر وتزدهر الثقافة وتبرز المواهب ، فالهدف الرئيسي منها هو دعم العطاء العلمي وإزالة العقبات التي تحول دون انتشار النشاط العلمي والبحث الحر وتمنع تغلل العلم والتفكير العلمي في الحياة ؛ لذا فأن الديمقراطية و الحرية الأكاديمية هي الإطار الذي يوفر حرية التفكير والاعتقاد (سورطي , 1997 , ص 1 ) . و تظهر أهمية الديمقراطية للطالب الجامعي بوصفها أداة تمكنه من توسيع مداركه ، وزيادة خبراته ، وتنمية شخصيته ، وبناء كيانه

ودعم قدراته لأن تمتع المؤسسات الجامعية بالديمقراطية وإتاحة هذه الديمقراطية إلى الطالب الجامعي يساعد على نمو الفكر، وإطلاق طاقات الإبداع ، وتحقيق رسالة الجامعة ، وتكوين الإنسان و المجتمع الحر (حماده , 1989 , ص 8 ) . وكذلك تأتي أهمية الديمقراطية لطلبة الجامعة من أيمانهم بعيش حياة ديمقراطية تعزز قيم الحرية والمساواة ، وأن يكون للجامعة دور كبير و مساهم في الإحساس بالوجود الإنساني على نحو عادل وديمقراطي للممارسات المختلفة في مجالات الحياة المتنوعة ( وطفة والشريع , 1999 , ص 455 ) .

وهو ما أكدته دراسة ( عودة وكاظم , 2009 ) للتعرف على مظاهر الحياة الديمقراطية في كلية الآداب جامعة القادسية و اتجاهات الطلبة نحوها ، إذ وجدت الدراسة أن الطلبة يؤمنون بضرورة الحياة الديمقراطية في الجامعة بنسبة ( 88 ٪ ) من الذكور و ( 95 ٪ ) للإناث وهذا يعني أن مطالب الحياة الديمقراطية مطلب مهم وأساسي لفئة الطلبة وخاصة للطالبات لكون الديمقراطية نافذة نحو الحرية و الإحساس بالوجود الإنساني ( عودة و كاظم , 2009 , ص 233 ) . في حين دعت دراسة ( وايلدز ولوتش ) في كتابيهما ( أصول التربية الحديثة ) بأن التربية الديمقراطية ضرورية للشباب من آجل أمنهم ورفاهيتهم وولائهم للمؤسسات الديمقراطية ودفاعهم عنها . وإن التربية الديمقراطية تتضمن التدريب على المهارات الاجتماعية وتعليم الأساليب الديمقراطية في الحياة (رحمة , 2004 , ص 16 ).

ويذكر ( زيتون , 1995 ) إن أهمية الديمقراطية في الحياة الجامعية للطلبة الجامعيين في إكسابهم حب واحترام رأي الآخرين ، وعدم التسرع في إصدار الأحكام الجارفة ، فضلا عن ذلك تساعد الديمقراطية على اكتساب مهارات الاتصال والتواصل ، وخاصة مهارات الحديث والتعبير ولكن يتطلب أن تكون علاقات الأساتذة بهم والمؤسسات الجامعية المشرفة على توجيههم و ضبط سلوكهم وإكسابهم المعارف والخبرات قائمة على الاحترام ، وأن تتبادل معهم علاقات الود و الثقة ( زيتون , 1995 , ص 273 ) .

كما ويذكر ( رحمة , 1995 ) أن أثر الديمقراطية على حياة الطلبة في الجامعة يظهر من خلال تعامل الطلبة مع الآخرين في الحياة اليومية ، و إنتاجيتهم وتحصيلهم

العلمي ، وعملهم ومراكزهم الوظيفية والاجتماعية في المستقبل ( رحمة , 1995 , ص 24 ) .

إن الديمقراطية يجب أن لا تكون حكراً على من يدير المؤسسة الجامعية أو على الأستاذ الجامعي فقط ، إذ من الضروري أن يمنح الطالب أيضاً حريته الأكاديمية لأنه محور العملية الأكاديمية والتعليمية فمن حق الطالب التعبير عن نفسه بحرية والتفكير وممارسة الأنشطة بدون قيد ، وكذلك إن من حقه مناقشة أساتذته وزملائه ومحاورتهم ، ويجب أن تتاح للطالب فرصة المشاركة الفاعلة وإبداء الرأي والمشورة في القرارات والمواضيع التي تخص دراسته وجامعته لأن أساس رسالة الجامعة : تنمية الفرد بشكل شامل ومتكامل ، و بناء شخصيته وإعداده ليكون قادراً على بناء وطنه و أمته . وبذلك للطالب الجامعي ثلاثة جوانب من الحرية الأكاديمية ، تتمثل في الآتي :

1. حق الطالب الجامعي في المشاركة و أبداء الرأي في الأمور المتعلقة بدراسته وجامعته مثل محتويات المنهج ونظام الامتحانات وشروط التخرج.
2. حق الطالب في جعل المنهج مرناً ومراعياً للفروق الفردية وملائماً لمستوى كل طالب ، وذلك ليتجاوب مع قدراته الخاصة ، وطموحه الذاتي، واستبعاد كافة الفروض الإلية للمناهج الموحدة على مختلف المستويات والاستعدادات من الطلبة .
3. أن يكون التعلم ممتازاً ، وذو جودة عالية في الأداء التعليمي والخدمات الإدارية .( سورطي , 1997 , ص 21 ـ 22 ) .

إلا أن هذه الجوانب غائبة ، والحقوق مغتصبة ، فالطالب الجامعي مازال أداة لتخزين المعلومات وعامل ثانوي مهمش ، وطاقة معطلة مازالت تفقد الحرية والثقة ، وخاضعة للسيطرة والتحكم لأساليب القهر الفكري مما يؤثر على إمكاناته العلمية ، وإنتاجه الإبداعي ، ويدعوه إلى تخلف الذهنية والجمود العقلي .

## غياب الديمقراطية في الجامعة و أثرها على شخصية الطالب الجامعي

تقاس وتقوم نجاحات الجامعة وتحقيق أهدافها على مدى ما تتركه من أثار ايجابية على المستوى العلمي والتربوي لطلابها ، إذ تختلف الجامعات في مستوياتها ورقيها

بعضاً عن بعض ، وذلك بمدى ما تحتفظ به من مناخ جامعي مفتوح يمارس فيه الطالب الجامعي حقوقه ، ويشبع فيه حاجاته ، ويرضي طموحه ، ويستثير قدراته وإمكاناته ، فبعض الجامعات يكون مناخها مفتوحاً وديمقراطيا يتيح لكل طالب أن ينمي شخصيته ، و ينطلق بها نحو التقدم والنماء في حين أن جامعات أخرى يكون مناخها مغلقاً يتصف بالعزلة ، وينتشر فيه الصراع والتنافس السلبي وتدني الأداء الأكاديمي (العتيبي , 2007 , ص 5) .

إن لغياب الديمقراطية في الحياة الأكاديمية أثر عميق وفعال في تكوين شخصية الطالب الجامعي تكويناً معرفيا وانفعالياً وسلوكياً ، و ذلك من خلال الآتي:

1. يؤدي إلى قلة إشباع حاجات الطالب الجامعي النفسية والاجتماعية الأمر الذي يدفع به إلى البحث عن قنوات أخرى تحقق له هذا الإشباع .
2. تدني الدافعية والتحصيل العلمي والانجاز الأكاديمي مما يجعل الطالب الجامعي طاقة جامدة لا تقدم أي شيء مفيد لخدمة نفسه و المجتمع .
3. الشعور بالتباعد النفسي وانعدام مشاعر الثقة وذلك يدفع به بعيداً عن تكوين أية علاقات اجتماعية سليمة وصحيحة نفسياً واجتماعياً .
4. ضعف التوافق الأكاديمي ويظهر ذلك في تدني تحصيله العلمي وسوء علاقاته بزملائه ومدرسيه .
5. خلق شخصية ضعيفة فكرياً إذ لا يخلق هذا الغياب شخصية باحثة تمتلك مهارات البحث العلمي لامتلاك المعرفة والدافع نحو التعلم.
6. افتقار مهارات التواصل والتخاطب والتفاوض ليتمكن من التفاعل مع أشخاص مختلفين عنه فكرا ودينا وعرقا أو جنسا .
7. عدم تحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية والوطنية الواجب أدائها وعدم التطلع إلى العدل والمساواة والحرية .
8. الشعور بالعداء والكراهية و النفور من الجو الجامعي ويظهر ذلك في سلوك غير مقبول اجتماعيا و تربويا من العنف و التمرد.

9. عدم الالتزام بالمحاضرات والمقررات الجامعية ويظهر ذلك من خلال التهرب من الجامعة ، وعدم الحضور إلى القاعات الدراسية وإجراء الامتحانات .

10. غياب القيم الديمقراطية والإنسانية وتبني اتجاهات متطرفة و ظهور التحيز العلمي . ( سامي , 2007 , ص 16 ) .

و تشير نتائج الدراسات حول أثر غياب الديمقراطية في تكوين شخصية الطالب الجامعي ، كالآتي:

- **دراسة ( ابراهيم , 1999 )** في دراسة له حول تنمية التفكير الناقد ، وجد أن فقدان الديمقراطية في المؤسسات التعليمية يؤدي إلى : أتصاف إفراده بالتسلط أو اللامبالاة إثناء التفاعل الأكاديمي ، وجعل الطلبة المتعلمين سلبيين تتعمق لديهم مشاعر الرضوخ والتبعية ، وضعف القدرة على المشاركة وغياب حرية الرأي ، وانتشار حالات التمرد و العنف ( ابراهيم , 1999 , ص 307 )

- **دراسة ( وطفة و الشريع , 1999 )** : ووجدت أن غياب الديمقراطية في حياة الطلبة الجامعيين يترك أثر على التفاعل التربوي ، وضمور الكراهية نحو من يدير المؤسسة الجامعية ، وترسيخ صور العلاقات المتسلطة ، و حصول الطلبة على درجات متدنية ، وانخفاض الإنتاجية ، وتبني الأفكار المتطرفة نحو القضايا الاجتماعية المختلفة ، وغياب التفكير النقدي والموضوعي ، وعدم الاهتمام بالعملية التعليمية ( وطفة و الشريع , 1999 , ص 454 )

- **دراسة ( جميل , 2007 )** : ووجدت أن غياب الديمقراطية في المؤسسة التربوية يؤدي إلى تكوين شخصية سلبية ، يرى فيها بعض الباحثين روح الهزيمة والضعف والقصور ، ويرى بعضهم الأخر أنها تمنع الطالب من التمرس والسيطرة على شؤونه ومصيره في حين يجد آخرون أنها سبب في التطرف العقلي والانغلاق الذهني ، إذ أنها لا تربي (الطالب الجامعي) على أعمال العقل والنقد والابتكار بل على التقبل السلبي غير الناقد لأي فكر لأن هذه العلاقة التعليمية والتربوية تعكس علاقة مسيطر بمسيطر عليه ، وتنعكس على طريقة إعطاء المعلومة والمتمثلة بالتلقين الذي يعد أنموذجا واضحا لهذه العلاقة القهرية ( لسلطة المعلم التي لا تناقش ، والطالب الذي عليه أن يطيع ويمتثل ) . ( جميل , 2007 , ص 118 ) .

- دراسة ( **المغيربي , 2007** ) : ووجدت أن غياب الديمقراطية في المؤسسة الجامعية تعزز لدى المتعلم أنماط سلوكية سلبية ، وتقتل في شخصيته روح الاستقلالية ، فضلا عن ذلك تمنع حرية التفكير ، وتعزز الاتكالية والإذعان والعجز ، وتشجع سلوك التسلط والرضوخ ، والتفكير الخرافي ، وافتقاد حركة الاتجاه التحليلي وشلل الفكر النقدي ، والطاعة العمياء دون فهم (المغيربي , 2007 , ص 12 ) .

**الأسباب و المظاهر الدالة على غياب الديمقراطية في الحياة الجامعية :**

إن للديمقراطية في الجامعة شروط كي تتحقق كالعلاقة الحسنة والطيبة من قبل إدارة المؤسسة الجامعية ، وأتسام الأساتذة بالتسامح والود مع الطلبة ، وأتباع طرائق تدريس ديمقراطية تشجع على التعاون وتعزيز الثقة ، ووجود اتحادات طلابية منتخبة ديمقراطيا تساعد على توصيل أراء الطلبة إلى القيادات العليا . إن هذه الشروط مهمة وضرورية لإكمال مسيرة الحياة الجامعية ، وإكساب الطالب هوية جامعية قيمة يعتز ويفخر بها على صعيد المجتمع ، إذ بدون هذه الشروط وغيابها تتوقف الحياة الديمقراطية وتقف بوصفها عائق في وجه التقدم والحرية الأكاديمية ، كما تسهم في خنقها وتزيد من قيودها وتمنع الطالب الجامعي من أن يمارس حقه المشروع في الجامعة، او ان يؤدي واجباته على أكمل وجه فهي أداة تعطيل للقوى الطلابية ، وتخريب لطاقات الإبداع والانجاز الأكاديمي ، وبسط القوة والسيطرة ، والعمل على إخضاع الأخر وأضعافه . إن من أهم العوامل المساعدة على غياب الديمقراطية في الحياة الجامعية هي الآتي :

**1 . التسلط الإداري الجامعي :**

تتميز الإدارات الجامعية في بعض دول الوطن العربي بغلبة طابع التسلط عليها ، وكثيرا ما يأخذ ذلك شكل المركزية الشديدة التي تعني الاتجاه نحو تركيز السلطة والرجوع الى السلطة العليا في الإدارة في كل القرارات المنظمة للعمل ، وعدم توفر الجو الذي يؤدي الى السلوك الديمقراطي عن طريق مشاركة الأستاذ والعامل والطالب في اتخاذ القرار وإبداء الرأي ، وهيمنة البيروقراطية على الإدارة (أحمد ، 1987 ) لذا يتمثل التسلط بالممارسات التعسفية للإدارة الجامعية في الحد من حرية وديمقراطية الطالب الجامعي ، والتعبير عن أرائه و قناعاته أو النظر في شكواه و حاجاته .

إن من أبرز صور التسلط الإداري الجامعي السيطرة المركزية الشديدة في أيدي فئة محدودة من الأفراد ، وأحادية النظرة في تسيير الأعمال الإدارية ، وجمود القوانين وتعسفها ضد مصالح وحاجات الطلبة الأمر الذي يترتب عليه فقدان المشاركة ، وحرية الرأي ، وهدر الطاقات ( الطلابية ) وتبديد الجهود التعليمية وإعاقة تحقيق الأهداف السلوكية ( سورطي , 1997 , ص 18 ) . و هو ما يراه (الحيا , 1988): إن أخفاق الجامعة في توفير مناخ ديمقراطي مفتوح يتوقف على غياب العلاقة المتوازنة بين الطلاب والأساتذة والإدارة وعلى عدم تحمل المسؤولية الإدارية ، وإدخال الطلاب في دائرة صنع القرارات المغلقة وخاصة تلك القرارات المتعلقة بهم وبنشاطاتهم وتعليمهم ومستقبلهم ، وكذلك يمثل التسلط الإداري على الطلبة في إخضاعهم على قيم الإتباع والامتثال بدلاً من قيم الإقناع والمجادلة الحسنة ، وهو ما لا يشجع على تكوين الإبداع وما يرتبط به من طاقات التجديد والتطوير والاجتهاد ( الحيا , 1988 , ص 64 ) .

إن التسلط الإداري يظهر في عدم حل مشاكل الطلبة ، و عدم إشباع احتياجاتهم الدراسية ، وغياب الأنشطة الثقافية ، وإهمال شكواهم وعدم الإجابة لمطالبهم ، وضعف البرامج الأكاديمية لغرض تطويرهم معرفياً وانفعاليا وسلوكيا وبذلك تهتم الإدارة الجامعية المتسلطة الاستبدادية بالشكليات عن طريق التعميمات الإدارية الصارمة مثل الطاعة العمياء ، وتنفيذ الأوامر دون النظر إلى جوهر العملية التعليمية نفسها ( بستان وطه , 1993 , ص 55 ) . إن مثل هذه الأجواء المتسلطة لم تكن سوى عائق أمام نمو الحرية الأكاديمية فهي منعزلة على نفسها ، وقليلة الإنتاجية ، ولا تسهم في التحقيق العلمي ، ولا تشارك بفاعلية لتقدم انجازات وإعمال تخدم طلبتها و أساتذتها وإدارييها أو المجتمع بصورة أكبر فما زالت الجامعات المتسلطة تضع نفسها في شبه عزلة عن مجتمعها ، وتحصر دورها على تربية العقل مع أنها لم تحقق في ذلك النجاح الذي تطمح أليه ، ولم تنتج معرفة خاصة بها أو فكراً مميز لها ( سورطي , 1997 , ص 32 ) .

ومن نتائج التسلط الإداري جعل الأستاذ والعامل اقل قبولا لمهنته واقل انتماء لها، وأكثر استعدادا لاستبدالها بمهنة أخرى عند اول فرصة عمل بديلة تتوافر لهم .

فعلى سبيل المثال بينت نتائج دراسة أجريت في دول عربية أن ما يزيد على 81 ٪ من المدرسين كانوا غير راضين عن عملهم ، وان احد الأسباب الرئيسة كانت الأساليب الديكتاتورية في الادارة . في حين بينت دراسة (إلياس ، 1995) في البحث الذي اجري على عينة من اعضاء الهيئة الالتدريسية ، أن 62,2 في المائة رأوا وجود قيود إدارية فيها على ممارسة حريتهم الاكاديمية . في دراسة أخرى هدفت الى معرفة المشاكل الادارية التي تواجه اعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات العربية من وجهة نظرهم ، وجدت نتائج الدراسة أن أهم المشاكل الإدارية كانت عدم إشراك عضو هيئة التدريس في صنع القرارات الجامعية ، واعتماد الجامعات على المركزية في اتخاذ القرارات ، وغلبة الروتين والبيروقراطية على العمل الإداري (سورطي ، 2009 ، ص 39 )

أما أبرز صور التسلط الإداري الجامعي كما وضحه كلا من (الخطيب ، 1992 ) و ( حماه ، 1989 ) هي الآتي :

- المركزية الشديد في أيدي فئة محدودة جدا .
- فقدان المشاركة وانعدام تفويض السلطة للحلقات الإدارية الوسطى والدنيا .
- انعدام الحرية في اختيار رؤساء الأقسام والوحدات الإدارية .
- عدم المشاركة في وضع لوائح الجامعة (الخطيب ، 1992 ، ص10 ) و ( حمادة ، 1989 ، ص 53 ) .

**2 . غياب العلاقات الإنسانية بين المدرسين و الطلبة :**

يعد غياب التفاعل التربوي بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة أهم العوامل المساعدة على غياب الجو الديمقراطي في الجامعة ، ويتمثل بوجود فجوة بين هيئة التدريس والطلاب حيث يشكو الطلبة من جمود اتصال الأساتذة معهم ، وعدم احترام مشاعرهم وتقبل أرائهم وأفكارهم العلمية ، والتحيز العلمي ، و المنسوبية لحساب فئة دون أخرى ( وطفة و الشريع , 1999 , ص 459 ) . لذا يعيق غياب العلاقة التفاعلية بين الطلاب والأساتذة التقدم العلمي ، ويشوه الخبرات العلمية المراد إكسابها للطلبة ، ويجعل من هذه العلاقة جامدة وتفتقر إلى الموازنة ، وترفع

الوتيرة بين الطرفين ، فعلى أثر ذلك يعم العنف ، ويكثر الغياب ، وتغيب قيم الإقناع والمجادلة الحسنة و الإبداع (سورطي , 1997 , ص 24 ) .

إن لغياب الديمقراطية اثر سلبي في الاتصال بين طرفي العلاقة التعليمية ، إذ يبدو فيه التباعد واضحا ، وتفقد الألفة والعلاقات الودية حراراتها ، وتنخفض الروح العلمية، وتُفتقر إشباع الحاجات النفسية ، ويقل التعاون والثقة وتحقيق الذات ، وتصبح العلاقات متوترة ورسمية وغير مريحة أكثر مما هي إنسانية طيبة ( العتيبي , 2007 , ص 27 ) .

ويؤكد ( الأحمد ووطفة , 2002 ) عندما تغوص العلاقات المتسلطة أطراف العملية الأكاديمية ، تفتقر هذه العلاقات المشتركة بين المدرسين والطلبة إلى روح التسامح والتساند والحب والدعم النفسي والتعزيز والتفاهم والحوار ، إذ يسود التنافر العاطفي والتعصب ، وتهيمن أساليب التسلط والتعنيف والجمود وانفعالات الغضب ، فيفرض الأساتذة على طلابهم أنماط سلوكهم وحركاتهم وأفكارهم ، ولا يسمح لهم بإبداء الرأي أو الاعتراض ( الأحمد و وطفة , 2002 , ص 759 ) .

و هو ما يعلله ( Dembo , 1980 ) أن نمط القيادة التي يتولاها التدريسي على الطلبة يحدد نمط التفاعل التعليمي ، إذ وجد أن الأساتذة المتسلطين يؤثرون على طلابهم بطريقة عكسية عن تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية ، وبذلك يتصف سلوكهم بالتخجيل والإصرار الصارم على الامتثال والخضوع والطاعة والإذعان ) ( Dembo , 1980, p 39 . في حين يرى ( قطامي , 1989) إن الجو التعليمي الذي يتركه الأستاذ المتسلط في المحاضرة يمكن أن يتصف بالصفات الآتية:

1. يميل فيه الطلبة إلى التمرد و العنف .
2. تقل فيه فرص التخطيط التعاوني ، و يسود التعلم الفردي التنافسي لتجنب العقاب .
3. يسوده العقاب لأية مخالفة انضباطية .
4. تكثر فيه حيل الطلبة من أجل إيجاد مبررات لأخطائهم أو مشكلاتهم التي يثيرونها .

5. يسود التركيز على الجوانب المعرفية مع إهمال الجوانب الاجتماعية والانفعالية والجسمية .
6. تقل فيه فرص التفاعل اللفظي ، وفرص التدريب على أنشاء علاقات اجتماعية ودية .
7. تسوده دوافع تجنب الفشل في التعلم بدلاً من السعي نحو تحقيق الذات .
8. يصبح الجو التعليمي منفر لأن المحاضرة تصبح بيئة منفرة للمتعلم .( قطامي , 1989 , ص 148 ) .

في حين تشير دراسة( ابوزيد وحيدر ، 1994 ) حول سمات الأساتذة المتسلطين في أنهم : يسهمون في تضييق مدى الحرية داخل القاعات الدراسية ، ويشيعون جو من الصمت المصطنع ، ويجرحون مشاعر المتعلمين لأبسط الأخطاء ، ويستمتعون بإصدار الأوامر والتوجيهات للطلاب ، ولا يهتمون بالضبط الذاتي للمتعلمين وإنما يستخدمون العقاب النفسي وأحيانا الجسدي لضبط قاعة الدرس (سورطي ، 2009 ، ص 54 ) ولا تقتصر بعض من هذه المشاكل في الدراسات الأولية في الجامعات بل تظهر حتى في الدراسات العليا منها ، فقد أكدت دراسة ( عبد الموجود ، 1994) : أنه حتى في الدراسات العليا في الجامعات العربية تقوم العلاقة بين الأستاذ والطالب أحيانا على الشعور بالخوف من قبل الطالب والاستعلاء من جهة الأستاذ مما يجعل الأستاذ يميل في كثير من الأحيان إلى أساليب القهر الفكر ، ويلجأ الطالب في المقابل الى أساليب التملق والنفاق .

إن من الظلم أن نرجع جميع أسباب التسلط إلى الأستاذ الجامعي فهناك مجموعة من العوامل التي تدفع به بعيدا عن الجو الديمقراطي الأكاديمي فتشير (زحلوق ، 2000) أن من الأسباب التي تحد من فاعلية الاستاذ الجامعي قضاء جل وقته في التدريس نظرا إلى ارتفاع الأنصبة التدريسية التي تجعل بعض الجامعات مشابهة في آليات عملها للمرحلة الابتدائية والثانوية . وعند مقارنة الأنصبة التعليمية للأساتذة العرب مع نظرائهم في الجامعات الغربية نجد ان نصاب الاستاذ العربي يعادل ضعف نظيره في الجامعات الغربية والأمريكية . وهذا يأتي بطبيعة الحال على حساب إنتاجية الأساتذة في التدريس وفي ميداني البحث العلمي وخدمة المجتمع اللذين يشكلان دعامتين

أساسيتين من رسالة الجامعة وأهدافها . وتشير البيانات " أن عدد الأبحاث التي ينشرها عضو هيئة التدريس الواحد كمعدل عام سنويا يقع بحدود ( 0,2 – 0,5 ) بحث في السنة على مستوى الوطن العربي . وحتى هذه البحوث يغلب عليها المحدودية في تناولها الموضوعات المبحوثة ، وبعدها عن الاحتياجات الحقيقية للتنمية ، وتفتقر إلى روح الفريق والعمل الجامعي ، والجهد العلمي الرصين ، وفي النهاية يقصد بها الترقية العلمية لا غير(زحلوق ، 2000)

إلا أن بشارة ، 1986 : يعلل سبب الجمود وعدم القدرة على العطاء لدى المعلم العربي الى سبل اعداده ، ومن هذه الأسباب الآتية :

- عجز برامج التدريب عن تزويد المعلم بمهارة التعليم الذاتي الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث .
- لا يحظى الجانب العلمي والتطبيقي بالقدر الكافي من الاهتمام ، حيث التركيز على الجانب النظري فقط بسبب كثرة الطلاب الجامعيين الأمر الذي ينعكس على المعلم أثناء أداء أدواره في عملية التعلم .
- ضعف التنسيق بين الجوانب الأكاديمية والثقافية والمهنية للبرنامج الاكاديمي مما ينعكس سلبا على عملية الاعداد ، ويصبح البرنامج كأنه مجموعة من المواد المنفصلة .
- استخدام الاساليب التقليدية القديمة في تقويم الطلاب وخاصة تقويم الجانب التحصيلي .
- من العوامل الأخرى أيضا التي تترتب على اتباع الأساليب غير الديمقراطية للأستاذ الجامعي هي :

- قلة احترام الطلاب للمعلمين ، ورفض تعليماتهم ، والاعتداء على بعضهم .
- خروج الطلاب على النظام ، وتحديهم وعدم احترامه له ، وضعف انضباطهم .

- عدم اهتمام الطلاب بالدراسة ، وكثرة غيابهم ، ولجوؤهم الى العنف اللفظي والجسدي واللامبالاة .
- الغش في الامتحانات ، والتأخر عن المحاضرات او التسرب منها ، والانصراف عن شرح المدرسين .
- زيادة تمرد الطلبة على سلطة المدرس والإدارة ، وهو ما يؤدي إلى استعمال المدرسيين والإداريين القوة بوصفها وسيلة للضبط (سورطي ، 2009 ، 53) .

وبذلك نستنتج على وفق تقارير " هولمز حول التعليم العربي بأننا لا نستطيع تطوير نوعية التعليم في مدارسنا مال لم نطور مستوى المدرسين وكيفية عملهم في تلك المدارس " ولا نستطيع ان ندعي أن في تخطيط المناهج أو المواد التعليمية أو توفير قاعات دراسية فاخرة أو أداريين اكفاء ما يكفي لمواجهة سلبيات التعليم الرديء . وعلى الرغم من أهمية بعض العوامل مثل القيادة الإدارية وظروف العمل باعتبارها عوامل لها أهميتها بالنسبة الى الطلبة الذين ينتظمون في قاعات الدرس ، إلا أن هذه العوامل لا تقارن بأثر المدرس ودوره في العملية التعليمية (مكتب التربية العربية لدول الخليج ، 1987).

**3 . طرائق التدريس الكابتة :**

يرى (جيروم برونر) أن من سمات الجو التسلطي في المؤسسات التعليمية طريقة التدريس المتبعة مع المتعلم ، إذ يتحول موقف التعلم إلى حشو ذهن المتعلم بالمعلومات و الحقائق فقط ، عن طريق الحفظ والتلقين دون أبراز دوره الايجابي في مواقف التعلم أو إتاحة الفرصة له لكي يستثمر طاقاته العقلية ، و هو ما يؤكده (أوزبل) عندما وجه نقده الشديد لأسلوب التعلم عن طريق التعلم الصم (الحفظ والتلقين ) إذ يرى أن هذه الطريقة في التدريس لا تقوم على أية أسس فعالة سوى أن يستقبل المتعلم المعلومات وحفظها دون أن يتم معالجتها ذهنيا ، أو ربطها بما لديه من معلومات سابقة ، لذا أن هذه الطريقة ذات فائدة محدودة بأدنى أهمية ممكنة ، وبعيدة عن الاستقبال ذو المعنى ، الذي يحاول المدرس من خلاله أن يثير قدرات المتعلم ( العمر , 1990 , ص 193 ـ 195 ) .

إن طريقة التدريس السائدة والتي تستخدم على نطاق واسع في معظم مدارس وجامعات الوطن العربي هي طريقة الحديث المكرور التي تركز على الحفظ والتلقين ، بعيدا كل البعد عن الالتفات لمستويات التفكير العليا من فهم ونقد وتحليل واستنباط وهو ما أسماه باولو فريري ( التعليم البنكي ) الذي ينحصر دور الطلاب فيه في الحفظ والتذكر وإعادة ما يسمعونه دون أن يتعمقوا في مضمونه واستقبال المعلومات وتخزينها دون وعي ، فيتحولون بذلك إلى أوان فارغة يصب فيها المعلم كلماته ، ويصبح التعليم نوعا من الإيداع ، حيث يكون الطلاب هم البنوك التي يقوم المعلمون بالايداع فيها . لذا اصبح كثير من الطلاب الجامعيين يجنحون الى الاعتماد على الذاكرة في دراستهم ، ويميلون الى تقبل ما يتلقونه ويقرؤون من الكتب دون نقد أو تحليل أو تمحيص . وتحول التعليم الجامعي بشكل عام إلى مجرد استذكار وحفظ وتكرار آلي للحقائق المحفوظة بدلا من كونه أداة لتنمية الذكاء والتفكير العلمي (السنبل ، 2004) .

وهو ما يؤكده (سورطي , 1997) بأن أسلوب المحاضرة لا يزال في غالبية الجامعات العربية تلقيني وتقليدي ، وهو سيد المواقف التعليمية ، بل يكاد يكون النمط التدريسي الوحيد ، مما يشيع جوا من الرتابة و السلبية لأن الطلبة يحرمون من فرص الرجوع إلى مصادر المكتبة والتعود على الإبداع و الابتكار ، لذا فهي لا تنمي شخصية الفرد المستقلة ، ولا تقوي قدرته على التفكير الناقد المبدع ، ولا تؤكد على حريته في التفاعل والتعبير عن الذات والمناقشة وإبداء الرأي والنصح والمشورة (سورطي , 1997 , ص 23) . في حين يرى ( خلوصي , 1983 ) إن فقدان (التعددية) والتنوع في طرائق التدريس ووسائل التقويم والعلاقات التسلطية بين الطلاب والأساتذة جعلا الجامعات العربية أشبه بثانويات مبكرة لا توفر لطلابها حقهم في تعليم ممتاز مما يعد انتقاصا من حريتهم الأكاديمية ، إذ أن طرق التدريس تقوم على التلقي والتلقين ، وعلاقتهم بأساتذتهم تعتمد كثيرا على الأمر والطاعة ، ووسائل التقويم تشجعهم على التكرار و الترديد الآلي ( خلوصي , 1983 , ص39) . في حين توصل (السنبل ، 2004) في دراسته عن السياسات التعليمية في الوطن العربية إلى أنه يكاد يوجد غياب تام لأساليب التدريس الحديثة المبنية على الحوار ، والمناقشة ،

والتعاون ، والعصف الفكري ، والمجموعات الصغيرة ، وأساليب البحث وحل المشكلات . وربما ترجع الاسباب في ذلك إلى:

- الازدياد الملحوظ في أعداد الطلاب .
- عدم تمكن الأساتذة من تدريس هؤلاء الطلبة إلا بالطرائق التقليدية .
- الكم الهائل من المعلومات المطلوب من المعلم تدريبه بوقت محدود لا يتيح للمعلم إلا التدريس من خلال هذه الطريقة التقليدية .
- السياسات التعليمية التي قد لا تسمح في كل الظروف باستخدام هذه الطرائق الحديثة لاعتبارات متعددة .

وغني عن القول أن جمود المفاهيم وطرائق التدريس التقليدية لا تمكن من ظهور الفروق الفردية بين الدارسين ، ولا تساعد على ابراز المواهب ، ولا تشجع على الابداع والابتكار والتجديد .

في حين يرجع (سورطي ، 1998) أسباب جمود طرائق التدريس وفعاليتها إلى :

- الاعتماد على الترديد والحفظ والامتثال والاستظهار ، ولا يبقى مجال للتساؤل والبحث والتجريب والفهم والنقد مما يضعف قدرة الفرد على الابتكار والتجديد والتعلم الذاتي ، ويقوده للاستسلام والقبول دون اعتراض ، ويصبح العقل عاجزا عن تحليل والمعرفة ، ويحول الفرد إلى كائن سهل التأقلم مع الواقع المفروض عليه .
- تعمل على تشجيع الاتكالية والسلبية بدلا من الايجابية وكشف النبوغ والمواهب وتحقيق الاستقلالية والتفرد .
- تقديم المعارف العلمية بعيدا عن الفهم والتطبيق والتجريب ، والربط بينها وبين مشكلات الطلبة ، وكذلك تقلل من ميل التلاميذ نحو المادة العلمية .
- تساعد على ضعف قدرة الطلبة على الفهم والتحليل وحل المشكلات والاستنتاج والتفكير الناقد ، ويشجع القبول الأعمى .

- يحصر دور المتعلم في الاستماع ، ويحرمه من المشاركة في المواقف التعليمية ، ويقلل من فرص التفاعل بينه وبين المدرس من ناحية ، وبينه وبين المادة الدراسية التي تصبح غاية من ناحية أخرى .
- يهمل حاجات الطلاب واهتماماتهم ، ولا يراعي الفروق الفردية .
- لا يوفر الجانب العلمي التطبيقي ، او الخبرة الحسية المباشرة للطالب ، مما يعوق عملية تعلم العلوم وتعليمها .
- يثير الملل والنعاس أحيانا .
- يقوم أسلوبه في التقويم على قياس كمية المعلومات .

وهذا ما أكدته نتائج دراسة (الرشيد , 1996) حول عدم فاعلية طرائق التدريس المتبعة في الجامعات العربية : بأن طرائق التدريس المتبعة الآن لا تستثير قدرات الطالب الجامعي العقلية ، ولا تحفزه أو تثير انتباهه نحو ما يطرح من مفاهيم أو مواضيع دراسية ، إذ طغى عليه الجمود والرتابة والتقليد ، فضلا عن ذلك إن أساليب التقويم المتبعة والمستخدمة تركز على الحفظ واسترجاع المعلومات و المعرفة ، ولا تدرب على التحليل و النقد ، فأسلوب التدريس قائم على إلقاء المحاضرة فقط ، ولا يشجع على عملية المشاركة و البحث عن المعرفة ( الرشيد , 1996 , ص 5) . وبذلك نستنتج من كل ما سبق أن أجيالنا تنشأ في ظل نظم تربوية كثيرا ما تمنع التفكير واعمال العقل والتحليل والنقد ، وتغرس في طلابها عادة حفظ المادة من دون تفكير او تدبر ، فيصبح معظم الطلبة في ظلها مجرد ببغاوات تردد ما تسمع ، حيث لم تتح لهم فرصة تحصيل المعارف والتجارب بأنفسهم من خلال الاحتكاك بالواقع ، او الاطلاع على المصادر المختلفة للمعرفة ، او اجراء البحوث العلمية (صقر ، 1995 ، ص 38 ) لذا أصبحت مؤسساتنا التعليمية مراس للتلقين والحفظ ، والترويض والإخضاع ، ومعرضة للتسلط ، فلا يعرف طلابها الحرية والشورى ، بل يمارسون الطاعة والخضوع والاستبداد . وأصبح دورهم الرئيس هو التقبل السلبي والانقياد ، فتعليمنا بشكل عام لا يبنى كثير على البحث والتنقيب والاكتشاف ، وانما يعتمد غالبا على الاستقبال الذي قوم على الخضوع والتنفيذ الآلي (عبد الموجود واخرون، 1981 ، ص 49 ) .

إن رغم النقد الشديد الذي وجه لطريقة التدريس السائدة إلا وهي طريقة المحاضرة ، إلا أن الباحثين يبررون استعمالها في بعض الاحيان ، إذ هناك مبررات نقف عندها ، ونستعمل من خلالها طريقة المحاضرة ، وهذه المبررات هي :

1. إنها تصلح للإعداد الكبيرة من الطلبة وخاصة ونحن نعاني الان من كثرة هذه الاعداد في قاعاتنا الدراسية .
2. توفر الكثير من الوقت ومن خلال ذلك يمكن تغطية اكبر قدر ممكن من المنهج الدراسي قد تتعذر تغطيته عند استخدام طرائق تدريسية اخرى .
3. من خلالها يمكن تنظيم المادة الدراسية بشكل منطقي ومترابط مع حياة الطالب وبيئته .
4. من خلالها يمكن تشخيص وإبراز الافكار الرئيسة في المحاضرة وتلخيصها للطلبة .
5. تنمي لدى الطالب مهارات الانصات وكتابة المذكرات وانتقاء الافكار الرئيسة من المحاضرة .
6. تصلح للطلبة الذين تعودوا على استلام الافكار العلمية جاهزة منظمة ويتعذر عليهم احيانا استيعابها او تغيرت طريقة تقديمها لهم (عبد الحسن ، 2012 ، ص25) .

فضلا عن هناك بعض المقترحات لجعل هذه الطريقة فعالة ، وهي :

- **صوت المحاضر** : يفضل ان يكون معقولا غير مرتفع الى حد الصياح ولا منخفضا الى حد عدم السماع من قبل الطلبة الجالسين في مؤخرة الصف . كما يجب ان لا يكون الصوت على وتيرة واحدة مما قد يسبب نعاس الطلبة او عدم انتباههم . ان ارتفاع الصوت بين الحين والاخر وتغير نبراته من شأنه ان يحفز الطالب على الانتباه وخاصة عندما تعرض القضايا او الافكار المهمة في الدرس .
- **لغة المحاضر** : اللغة العربية الفصحى المبسطة هي التي يفضل ان تسود في القاعات الدراسية الجامعية وذلك تعزيزا لأهمية اللغة من ناحية وانسجاما مع قدرات الطالب اللغوية والعقلية . لان اللغة العامية قد يشعر الطالب

الجامعي بانها لا تليق به كما انها تحتوي على بعض المفردات او المصطلحات التي لا يفهمها البعض داخل الدرس , وفي الوقت نفسه فان المبالغة في استخدام لغة فصحى معقدة المصطلحات قد لا تحقق الفائدة المرجوة .

- **وقفة المحاضر وحركته** : وقوف الاستاذ المحاضر طيلة الدرس في مكان واحد او حركة برتابة ذهابا وإيابا من مقدمة الصف الى مؤخرته او من يمينه الى شماله قد لا تخلق جوا تعليميا مفضلا وقد ينتهز بعض الطلبة هذا الامر فيسيئون للنظام .
- **نظرة المحاضر** : المحاضر الجيد هو الذي يستوعب جميع الطلبة في افق نظره ونظرته الشاملة الى جميع الطلبة الجالسين في الصف بدل من التركيز على بعضهم يجعل الموقف التعليمي افضل.
- **حركة اليدين** : حركة اليدين المعقولة والمنسجمة مع نبرات الصوت ارتفاعا وانخفاضا افضل بكثير من ان يقف المحاضر ويده في جيبه او مكتوفة طول الوقت .
- **مودة المحاضر** وابتسامته على وجهه وتعليقاته الطريفة بين الحين والآخر
- حيث يجعل ذلك جو المحاضرة مقبولا ومحفزا على عكس ما يحدث عند تجهم وجهه وتوتر اعصابه وحساسيته المفرطة اتجاه ابسط الامور .
- **استخدام الوسائل المعينة في التدريس** كفلم سينمائي او شريحة او شفافية او مجسم او مصور وحتى اللوحة تجعل المحاضر اكثر فعالية وجاذبية .
- **كتابة العناوين الرئيسة التي تتضمنها المحاضرة** او كتابة الاسئلة التي تجيب عنها المحاضرة على اللوحة من شأنها ان تشد الطالب اليها ويكون عملها اشبه بعمل محطات تقوية تحفز الطالب وتثير انتباهه الى ما يجري في الدرس .
- **هندام المحاضر المعقول وغير المبالغ فيه سلبا او ايجابا** له اثر ايجابي على نجاح هذه الطريقة .
- **واخيرا وليس اخرا فأن تمكن المحاضر من مادته العلمية** وإعداد المحاضرة بشكل منظم ومنسق مع ضرب الامثلة وربط المحتوى الدراسي بحياة الطالب

وبما يجري من تطور علمي في الاختصاص يسهم في جعل المحاضرة اكثر قدرة وفاعلية (عبد الحسن ، 2012،ص26-27) .

**4 . المناهج و المقررات الجامعية التقليدية :**

في الكثير من الأحيان يكون المنهج أو المقرر الدراسي مصدر لغياب الديمقراطية في العملية التعليمية وذلك لعدم قدرته على جذب المتعلم وافتقاد المرونة العلمية ، وعجزه عن إشباع ميول الطلبة ، واستقطاب الطاقة المشحونة لديهم ( العمر , 1990 , ص 247 ) .

ويرى ( سورطي , 1997 ) إن المناهج والمقررات المستخدمة في معظم الجامعات ما زالت تقليدية وجامدة تفرض على الطلاب بغض النظر عن استعداداتهم وحاجاتهم ، بعيداً عن مشاركة الطلاب الذين تصمم وتُعد لهم ، وكذلك تكاد المناهج تنحصر في المعارف التي يغلب عليها الطابع النظري ، وقد تتضمن استخدام الكتب فقط مع ما يترتب عليه إهمال للخبرات والأنشطة وبصورة لا تتغير ولا تتجدد منذ عشرات السنين ، فضلا عن ذلك ان هناك كتباً ومناهجاً مقررة عفا عليها الزمن ولا تمت للواقع بصلة لذا لا يزال كثيرا من الطلبة الجامعيين يجنحون إلى الاعتماد الكبير على الذاكرة في دراستهم ، ويتقبلون ما يتلقون أو يقرؤونه في الكتب دون نقد أو تمحيص أو مناقشة (سورطي , 1997 , ص 3 ) . إن ديمقراطية المناخ الجامعي للطلبة تقاس بما توفره الجامعة من مناهج ومقررات تشجع على مواضيع الحرية وما تحتويه من قيم ديمقراطية ومفاهيم لحقوق الإنسان وكفاية عن العدالة الاجتماعية ، ومدى ما تسمح به هذه المناهج من حرية للنقد والرؤية الموضوعية و تعميم خبراته نحو إفراد المجتمع و مؤسساته( وطفة و الشريع , 1999 , ص 446 )

و في دراسة ( الأحمد ووطفة , 2002 ) وجدت نتائج الدراسة إن غياب الديمقراطية وروح العدالة تقاس وترتبط بمدى ما يوجد في المؤسسات التربوية من مناهج دراسية متطرفة ، وقيم تشجع على العنف ، ويغيب فيها حقوق الإنسان ، وتبث بعض السموم المعززة لمفاهيم الإحساس الطائفي والعنصري ، وتساعد في خلق العزلة والتباعد ، وتنكر الحقوق الاجتماعية والسياسية للفئات الأخرى ، وتشتت الاندماج الاجتماعي بين فئات المجتمع ، إذ أن المؤسسات التعليمية العربية تسعى إلى

إحراز مبدأ الطاعة العمياء والمحافظة على قيم ومعايير المجتمع ووضعية القهر الاجتماعي ، فجزء كبير مما يكتسبه الطالب ليس له علاقة بمحتويات مناهجه وإنما يقصد به طلب الطاعة المطلقة وجعل الطالب يستهلك استهلاكا سلبيا لكل المتحيزات الدينية و القيمية و الايدولوجية التي يزخر بها المجتمع ، وبهذا فأن مناهجنا التربوية مشبعة بمفاهيم الحرب والدمار والعداوة والبغضاء والظلم ، وستبقى تخترق حقوق الإنسان والأقليات و الأيمان بالعدالة الاجتماعية ما لم تتغير تغيرا جذريا ، لتنبني على روح من التسامح والمودة والألفة المتبادلة (الأحمدي و وطفة , 2002 , ص 760).

وهناك تحليل مهم طرحه (سورطي ، 2009) حول فشل المناهج في غرس القيم الديمقراطية ، حيث يشير أن من أهم مظاهر السلطوية في المناهج العربية هي كالآتي :

- إن عددا من المناهج الدراسية العربية مقتبس من المناهج الدراسية الغربية بما في ذلك بعض المناهج الجامعية ، وكل ما جرى في كثير من الأحيان هو ترجمتها وفرضها فقط بطريقة تعسفية على الطلاب العرب .
- إن المناهج الدراسية العربية بشكل عام ترتكز على المعرفة بدلا من الطالب ولذلك فان مشاركة الطلاب في القرارات التي تتعلق بمناهجهم تكاد تكون معدومة . فضلا عن ذلك ان معظم محتويات تلك المناهج مفروضة على الطلبة ، ولا تلبي احتياجات المتعلمين ، ولا تلائم استعداداتهم وقدراتهم ، واقل ما يمكن أن توصف به أنها غير ملائمة لواقع المتعلم وبيئته الاجتماعية والاقتصادية او سوق العمل .
- سيادة المفهوم التقليدي للمنهج الذي يقيد الطالب بالكتاب المقرر ، والذي يصبح بدوره المصدر الأوحد للمعرفة مما يعطي قيمة مبالغ فيها لمحتوى الكتب المقررة ، وتأكيد الالتزام بها ومن ثم يؤدي هذا الى انتشار التلقين والحفظ في المدارس والجامعات .
- ضعف المواكبة للاتجاهات العلمية في التربية والتعليم والتطور العلمي والتكنولوجي ، والعجز عن التمهيد للتطورات العلمية المستقبلية .
- قدم وتخلف كثير من المقررات الدراسية فضلا عن عجز المناهج في إيجاد حلول ناجحة لتحديات العصر ومشكلات المجتمع.

في حين يرجع عبد الدائم ( 1993 ) في دراسته حول مقارنة الاتجاهات السائدة في البلاد العربية ، مظاهر التسلط الأكاديمي في المناهج التعليمية إلى الآتي :

- إن التخطيط للمناهج يسير في اتجاه واحد من القمة إلى القاعدة ، وليست ثمة مشاركة واسعة في وضع المناهج من قبل أصحاب الشأن التعليمي المباشر مثل المدراء والمعلمين والطلاب والآباء ، و لا تتم مشاركة جماهيرية من قبل المستفيدين من المناهج رغم ما لهذه الضروب من المشاركة من أهمية كبرى في تجويد المناهج وتطويرها .
- عجزها عن مواكبة العصر المغذ في سيره وتطوره العملي والتقني .
- ضعف استجابتها لحاجات المجتمع المستقبلية ، وعدم القيام بتحليل علمي مسبق يحدد تلك الحاجات في ضوء تقرير الواقع العربي ، واستيعاب التراث العربي الإسلامي ، وإدراك طبيعة العصر ومستلزمات ، والإرهاص بالمستقبل وجدائده وصورته المرجوة .
- الافتقار إلى حلقة الوصل الأساسية التي تربط بين المناهج وبين حاجات التنمية ، نعني المعرفة بحاجات سوق العمل والقوى العاملة حاضرا ومستقبلا ، ودمج هذه الحاجات دمجا عضويا بالمناهج أهدافا وطرقا ومحتوى .
- إهمال تربية الفرد ، وفقدان المناهج والوسائل التي تؤدي إلى تنمية شخصيته تنمية متوازنة مبدعة ، والى استخراج كامل مواهبه وامكاناته ، بحيث يجزل عطاءه لنفسه ولمجتمعه .(عبد الدائم ، 1993 ، ص73 – 74)
- وهذا ما أكده (رشك ، 2012) حول أسباب تخلف المناهج في العراق والوطن العربي ، والتي ترجع إلى الآتي :

1. قدم المناهج المستعملة التي لا تتوافق مع البيئة التعليمية .
2. غموض المقررات الدراسية .
3. النقل الحرفي للمقررات من دول أخرى ، وعلى وفق الدولة التي تخرج منها التدريس من دون ملائمتها للواقع التعليمي العربي .
4. إعداد المناهج من قبل أشخاص غير متخصصين .

5. التأثير السلبي للمناهج الإعدادية والثانوية بوصفها قاعدة للتعليم الجامعي .
6. ضعف مستوى الأستاذ الجامعي وعدم قدرته على تطبيق المناهج والمقررات الدراسية .
7. أن تدرس المناهج من قبل أساتذة ليسوا من ذوي الاختصاص .
8. غياب الرقابة على المناهج .
9. غياب الرقابة على المناهج .
10. انفصال المناهج عن الواقع .
11. عدم مجارات المناهج للتغيرات المعرفية السريعة .
12. اعتماد المنهج على الملخصات والملازم .
13. قلة فرص التطبيق العملي (رشك ، 2012 ،ص12 -13) .

لذا فمن أجل أن تكون المناهج ديمقراطية يجب أن تتصف بالخصائص الآتية :

1. ان تكون أهداف المناهج التربوية أهدافاً ديمقراطية تركز على إنماء الإنسان وعقله وثقافته ودوره الاجتماعي في ضوء إمكاناته الذاتية، وتمثله لمنظومة القيم الديمقراطية.
2. ان تستجيب المناهج التربوية لاحتياجات المواطنين الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية والمعلوماتية ليتمكن الطلبة من النمو والتواصل الإنساني.
3. ان يركز المنهاج التربوي على الفروق الفردية، بحيث تصمم المناهج بما يتلاءم مع الإمكانات الفردية للمتعلمين حتى يتقدم كل طالب في ضوء إمكاناته الخاصة وتنظيم المناهج الدراسية والمواد التعليمية وفقاً لأسس التعلم الذاتي، والتعليم المبرمج، والرزم التعليمية، والحقائب التعليمية وغير ذلك من صيغ ديمقراطية المناهج التعليمية.

4. ان تراعى المناهج التربوية تعزيز اللغة العربية وفهم دلالاتها والانفتاح على اللغات الأخرى، وبناء التفكير الناقد بصورة منهجية، وتدعيم قيم الديمقراطية في المجتمع المدرسي وتمثلها في السلوك العام داخل النظام الاجتماعي.
5. اختيار أساليب تدريس مناسبة تساعد المتعلمين على التفتح والنماء بكامل أبعاد شخصياتهم العقلية والوجدانية والأدائية.
6. الابتعاد عن اختيار المعرفة الاستهلاكية والبحث عن المعرفة الاقتصادية المنتجة وتنظيمها داخل المناهج بما يرتبط بالمشكلات الحقيقية داخل المجتمع ومساعدة الطلبة على مواجهتها.
7. إعداد الكتب المدرسية بحيث يتضمن محتواها الدراسي مواقف ديمقراطية سلوكية تشجع المعلم أثناء التدريس على ممارسة الأنشطة المناسبة لتوجيه المتعلم على ممارستها (حسنين، 1987)
8. اختيار المناشط والمواقف التعليمية (داخل وخارج المؤسسة التعليمية ) بحيث يحقق ممارستها إكساب الخبرات التعليمية التي تسهم في تعميق السلوك الديمقراطي لدى المتعلمين.
9. ضرورة ربط التعليم والمنهج الدراسي بخطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع.
10. ابتكار أساليب جديدة لتقويم الطلاب تستهدف قياس أداء التلاميذ للمواقف السلوكية الديمقراطية. ( العتيبي ، 2010 ) .

فضلا عن السابق يؤكد (رشك ، 2012) الشروط الآتية لتفعيل المناهج الأكاديمية في الجامعات العراقية والعربية ، وهذه الشروط هي :

1 . وضع هيئة من الاساتذة ذات مستوى عال بمجال البحث وتفعيل مناهج التعليم العالي .

2 . الافادة من تجارب الدول الاوربية والامريكية والاسوية الرائدة في مجال وضع المناهج مع مراعاة البيئة العراقية والعربية .

3 . أحداث مناهج جديدة تواكب التطورات العالمية والتكنولوجية والمعلومات الحالية مع مراعاة البيئة العراقية والعربية .

4 . ربط واقع المناهج بواقع المؤسسات والواقع وسوق العمل .

5 . تصميم المناهج في ضوء معايير الكفاية والجودة التعليمية .

6 . وضع مناهج تتلائم مع مستوى الطلبة العقلي والوجداني والمهاري .

7 . تحديث المناهج الأكاديمية باستمرار وبصورة دورية .

**5 . غياب الاتحادات و الحركات الطلابية :**

تقاس حرية الجامعات بمدى ما تمتلكه من اتحادات وأنشطة وانتخابات طلابية نزيهة ، إذ تعد هذه الحركات أداة تعبيرية وتوصيلية لأراء الطلاب وأفكارهم، وبالوقت نفسه متنفس عن ميول الطلاب وقدراتهم وإبداعاتهم وأنشطتهم الثقافية والأدبية ، وكذلك تعد الحركة الطلابية أحد الظواهر الاجتماعية وقوة من قوى الجامعة المواكبة للتطورات والتحولات الثقافية والسياسية في المجتمع (شفيق , 2002 , ص 39 ) .

إن النشاطات والفعاليات النقابية الطلابية متنفس رحب وايجابي لتعزيز الحياة الديمقراطية في الجامعة ، إذ تحد هذه الفعاليات من القيم العشائرية والقبلية ، وتدفع الطلبة نحو الانفتاح والمرونة تحت ما تمارسه من أنشطة ثقافية وأدبية تدعوا إلى التعاون والألفة و تحقيق الذات ، وأشباع القدرات والإمكانيات ، وكذلك أنها وسيلة لاكتشاف مواهب الطلبة وتعزيزها وصقلها . ( وطفة و الشريع , 1999 , ص 458).

أن من ضمن ديمقراطية الجامعة هي أنشطة الحركات الطلابية ، و انفتاحها و سماعها لصوت الطلبة ، أما غياب الديمقراطية هي مدى غياب الحركات الطلابية عن واقع الطلبة ، أو عندما تحول إلى أداة للتسلط والتبعية والخضوع ، و تسييس الفكر نحو الجمود و التصلب . وتظهر هذه الحركات عندما لا تخدم الاتحادات الطلابية حاجات الطلبة ، ولا تساهم في تفعيل نشاطاتهم ، أو عندما تخضع فعاليات الطلبة لمصالح وخدمة الجامعة على خلاف ما هو واقع ، وعندما تتغيب الانتخابات الطلابية الحرة لمصالح فئة دون أخرى ، أو تغيب عن نقل مشاكلهم إلى القيادات و المسؤولين في المراتب القيادية العليا في الجامعة .

# الفصل الرابع

# أزمات التعليم في المؤسسات الجامعية

## مقدمة

إن الجامعة مؤسسة اجتماعية أكاديمية هادفة ترمي إلى تكوين الأفراد تكوينا عاليا لإنتاج المعرفة والاحتفاظ بها وتوصيلها وتطبيقها، ونشر ثقافة السلم ونبذ العنف ودعم قيم الحرية، والسعي نحو تحقيق التماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية، والعمل على تطوير المجتمع وترقيته والسير به نحو الازدهار وذلك باعتبار أن الجامعة تمثل أعلى مؤسسة علمية ثقافية وتتضمن صفوة المجتمع من أساتذة ومتعلمين.(مقداد، 2004، ص5).

والجامعة كغيرها من المؤسسات عليها أن تواكب مسيرة الإحداث، ويجب أن تتغير كلما كان التغير ضروريا ضمانا لبقائها و استمراريتها، حتى تواصل مسيرة الإحداث الجارية، وتكون صالحة للبقاء في ضل التطور الثقافي والمعرفي والتكنولوجي، وفي عرض التحديات التي تواجهها والأزمات التي تهدد وجودها. وتفيد الكثير من الدراسات والأبحاث والتقارير التي تؤكد على ظهور بوادر ضعف مكانة الجامعة في المجتمع، و افتقاد هويتها التي عرفت بها الى حد يصل بأنها فقدت دورها القيادي في المجتمع ، وان المسافة ازدادت اتساعا بينها من جانب والتطور الاجتماعي والثقافي والفكري من جانب أخر.(فرجاني،1998، ص9). وهو ما أكدته الدراسات والندوات التي عقدت بأشراف اليونسكو حول مستقبل التعليم العالي في المنطقة العربية، إذ وجدت أن التعليم الجامعي في البلدان العربية يأخذ مستوى متدني وهامشي في القطاع التعليمي، إذ يعاني من فقدان التوازن في انخفاض مستوى التعليم، وتوزيع الأعمال والوظائف بين أنشطة الإنتاج والخدمات، وسوء الاستخدام، وبطالة المتخرجين من الطلبة، وتدني مستوى الإعداد الذي يقدمه التعليم.( اليونسكو، 2001، ص14). ومن المؤكد أن هذا التدني وانخفاض مستوى التعليم في الجامعة ناجم عن أزمات تعاني منها الجامعات العربية، سواء كانت نفسية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، أو تعليمية، أو سياسية تحمل في طياتها مخاطر لا حدود لها وتؤدي إلى أزمات ذات تداعيات سريعة ومؤثرة (العسيلي وعبد الله، 2005، ص14).

إن المرحلة التي تعايشها- الجامعات العراقية والعربية - والمؤسسات التعليمية مليئة بالأزمات الناتجة عن حالة الضغط والتحدي والمتطلبات والاحتياجات الآنية

والجديدة الطارئة والمستقبلية( الشعلان ،2002، ص37) وهو ما يتضح أثره على تنظيم العلاقات داخل المؤسسة الأكاديمية، وفي اتخاذ القرار والمشاركة في المهام التعليمية تجاه رفع المستوى الأكاديمي وتقويم الخطط والمناهج وتهيئة الأنشطة والاستقلالية ومستوى العطاء الوظيفي والشعور بالرضا وزيادة الاحتراق النفسي(الخثيلة، 1997،ص85).

## مشكلة الأزمة

تعد الجامعة أحدى أهم المؤسسات الرائدة في المجتمع بوصفها مركز أشعاع لكل جديد من الفكر والمعرفة والمكان الذي تنطلق منه أراء المفكرين، و مؤسسة اجتماعية تؤثر في المحيط الاجتماعي(راشد، 1988، ص8) إذ ان للجامعات دور بالغ الأهمية في حياة الأمم والشعوب على اختلاف مراحل تطورها الاقتصادي والاجتماعي لما تمثله من كيان قادر على الاستجابة لمتطلبات المجتمع في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية(الرشيد، 1996، ص13) ويعد التعليم بمجمله احد اهداف الجامعة الاكاديمية لما له من رسالة مقدسة، تهدف إلى الارتقاء بالمستوى الثقافي والفكري والحضاري للإنسان، والأداة الرئيسة في التقدم وصنع الحضارة البشرية.

إن التعليم كغيره وجه من أوجه الأنشطة العديدة التي يمارسها المجتمع والتي ترتبط بالتغيرات الحاصلة فيه لذلك فهو ليس بمنأى عن مواجهة المشكلات والقضايا والأزمات التي قد تحدث في المجتمع كالأزمات السياسية( مثل أعمال الشغب والفوضى ومختلف أشكال العنف والإرهاب والمظاهرات والاغتيالات السياسية) والأزمات الاقتصادية(مثل التضخم وانخفاض الأجور والرواتب وارتفاع الأسعار بشكل كبير ومفاجئ والبطالة) والتي تؤدي إلى نشوء حالة من عدم التوازن في النشاطات الإنتاجية للمواطنين مما ينعكس سلبا على الإنتاج وبالتالي على مستوى الدخل للمواطنين مما يؤدي بدوره إلى خلق الأزمات النفسية والتربوية والاجتماعية.

إن هذه الأزمات ليست وليدة ذاتها، إنما هي وليدة مجموعة من الأسباب والبواعث، والأزمة بالتالي هي وليدة مجتمعها(حضور، 1999، ص10) وعلى الرغم من أن الأزمة هي وليدة مجتمعها فأنها تؤثر في المجتمع وفي مؤسساته تأثيرا مباشرا. والجامعة كغيرها من المؤسسات تتأثر بدرجة كبيرة بهذه الأزمات، و هو ما يؤيده (

فلكند , 1993 ) إذ يرى أن الجامعة ليست مؤسسة خارج الكيان الاجتماعي العام لأي عصر بل داخله ، وأنها ليست شيئا منعزلا ، بل تتأثر بالقوى والمؤثرات والمشكلات الجديدة ، فهي تعبير عن العصر ، وكذلك عامل له أثره في الحاضر والمستقبل (عبد القادر والاسدي، 1997، ص 324) إذ تتعرض الجامعة شانها شان المؤسسات الأخرى في المجتمع للعديد من المشكلات(كتهديد الأساتذة، والتفجيرات، وتعطيل الدوام بسبب حظر التجوال أو غلق الطرق...الخ) التي تمثل في بعض الأحيان صعوبة تعوق تأدية الجامعة لرسالتها، وأن تكرار تلك المشكلات والقضايا وتعددها قد يفضي بالجامعة لأزمات تهز كيان الجامعة.

ونتيجة للحرب والثورات الأخيرة التي مر بها العراقيين وابناء الدول العربية وما تلاها من مظاهر العنف والإرهاب ، فضلا عن الظروف التي يتعرض لها المجتمع نلاحظ ظهور بعض الظواهر السلوكية العنيفة و المدمرة (كاغتيالات الأساتذة والطلبة، والتفجيرات التي تحدث قرب الجامعات...الخ) مما تشكل عامل ضغط على الأفراد والجامعات وتخلق نوعا من عدم الاستقرار والتوتر في المجتمع.

بناءا على ما تقدم يتضح أن الجامعات في ظل عدم وجود الاستقرار السياسي والأمني، قد وقع عليها كثير من الضغوط ولحق بها كثير من الخسائر متمثلة بالخسائر البشرية(كاستشهاد مئات الطلاب والطالبات فضلاً عن الأساتذة وإصابة الآلاف بالجروح المختلفة، وان الكثير منهم أصيبوا بإعاقات دائمة) والخسائر المادية الناتجة عن التفجيرات التي تعرضت لها بعض الجامعات، والخسائر الأكاديمية المتمثلة بتدني مستوى التحصيل الدراسي ، وارتفاع نسبة الطلبة المتغيبين عن الامتحانات ، و تعطيل الدوام لأكثر من مرة بسبب حظر التجوال ، و فقدان الطلبة للكثير من المحاضرات المقرر دراستها، بالإضافة إلى الخسائر النفسية التي تمثلت بالقلق وعدم الانتباه وانخفاض مستوى التركيز والتذكر ، وفقدان الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية للإحساس بالأمن الذاتي إلى غير ذلك من المظاهر غير الطبيعية وغير الصحية.

وعلى أية حال أن الحديث عن الأزمات التي تعاني منها الجامعة ، هو جزء من الحديث العام الذي يتداوله أبناء شعبنا في تناولهم للازمات العامة على صعيد المجتمع، وهي أزمات تمتد تفرعاتها في السياسة والاقتصاد والثقافة والتعليم.

أن في تناولنا بعض جوانب التشخيص للازمات التي تعاني منها الجامعة فإننا نستهدف كشف هذه الجوانب السلبية، عبر محاولة فهم طبيعة هذه الأزمات ومكوناتها في هذا المجال الهام.

## أهمية دراسة الأزمات في المؤسسات الجامعية.

تعد الأزمات جزءا حتميا من واقع الحياة البشرية والمؤسسية، و مفهوم واسع الانتشار في مجتمعاتنا المعاصرة، وتمس بشكل أو بأخر كل جوانب الحياة بدءا من الأزمات الفردية وانتهاء بالأزمات الدولية. ولقد وصف كثير من الباحثين العصر الحالي بأنه عصر الضغوط والأزمات(Frank, 1985, P:33) و (إبراهيم، 1994، ص553) إذ ازدادت الأزمات في عصرنا إلى حد أصبح قول احد المنظرين : إن عالم الازمات جزءا منا(حضور، 1999، ص10).

إن الكثير من الأزمات تبدأ صغيرة ونتيجة لعدم مواجهتها وأدارتها بالطريقة الصحيحة، تتفاقم وتصبح إعصارا مدمرا للمؤسسات والأجهزة والدوائر والعاملين فيها. وتتعدد وتتنوع الأزمات التي يمكن أن يتعرض لها المجتمع أو احد مكوناته سواء كانت فردا أو شركة أو مؤسسة أو حتى المجتمع بكامله، فهناك أزمات بفعل الإنسان مثل عمليات الإرهاب والتهديد وحوادث الطائرات والقطارات وأزمات طبيعية تحدث دون تدخل الإنسان مثل الأزمات الناجمة عن الكوارث الطبيعية كالزلازل والأعاصير والبراكين. و ما يؤيد ذلك (Silva & Mcgann) بقولهم أن الخطأ الإنساني يسهم في العديد من الأزمات، فضلاً عن أن هناك العديد من العوامل الأخرى مثل النكبات المتتابعة والكوارث الطبيعية التي لا دخل للإنسان بها( Silva & Mcgann, 1995, P53).

إن الأزمة عبارة عن موقف أو مرحلة يمر بها الفرد أو الجماعة أو المؤسسة أو المجتمع نتيجة لحدوث مشكلة كبيرة لم يتم مواجهتها أو عجز مستمر عن إشباع احتياج معين مما يؤدي إلى عدم قدرة هذه الوحدات على أداء وظائفها المتوقعة منها ، ويسفر عن ذلك حدوث حالة من اللاتوازن، ونظرا لأن القدرات المعتادة لهذه الوحدات غير قادرة على مواجهة الأزمة فهي تتطلب جهودا خاصة لمواجهتها، ولعل ما تتصف به الأزمة أن الأفراد قد يتجهون نتيجة لتأثيرها إلى أساليب غير سليمة في مواجهتها ومن

ثم يتولد عن ذلك مشكلات عديدة تهز كيان هذه الوحدات أو تشكل خطرا يتعدى هذه الوحدات إلى المحيطين بها (الباز، 2004، ص12) وتمثل الأزمة وضعا قلقا ومتوترا وخطيرا بكل المعايير، فهي تترك أثارها الهامة على الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والإعلامية للمجتمع. لأن وجود أزمة أو كارثة تهدد بصورة مستمرة المجتمع سواء في الجانب المادي أو البشري، تسبب صدمة ودرجة عالية من التوتر ، وتشكل تيارا من الضغط النفسي أو الاجتماعي أو المادي أو الإنساني بصفة عامة، فضلا عن أنها تسبب خسائر في المؤسسات والأفراد ، مما يقلل من فرص التقدم في المجتمع. ويؤيد ذلك هاند ( 1990,Hand) بقوله أن الأزمات السياسية والعائلية والمالية تكون سببا مباشرا في خلق التوتر لدى العاملين في بيئة العمل مما يؤثر ذلك في العمل والإنتاج وتقدم المؤسسة (السالم، 1990،ص22). لقد أصبحت الأزمات محل اهتمام الكثير من الباحثين حيث يرى بابر(Paber) أن الأزمة عبارة عن مرحلة تحول وتبدل في الأوضاع تتصف بعدم الاستقرار قد تؤدي إلى نتائج سلبية غير مرغوبة خاصة إذا كان الفرد المعني بها غير قادر على احتوائها ودرء أخطارها (الباز، 2004، ص11) أما "هلال" أحد المهتمين في دراسة الأزمة فيرى إن الأزمة عبارة عن نتيجة نهائية لتراكم مجموعة من التأثيرات أو حدوث خلل مفاجئ يؤثر على المقومات الرئيسية للنظام وتشكل تهديدا صريحا وواضحا لبقاء المنظمة أو النظام نفسه (الضويحي،2004، ص30) وقد تنعكس هذه الأزمات على شكل اضطرا بات نفسية وجسدية إذ يعيش الفرد حالة توتر داخلي خلال الأزمة يخل بتوازنه النفسي مما يحفز الجسم على إعادة توازنه ، ومن خلال هذه العملية تحدث الاضطرابات الجسدية والنفسية(الدباغ، 1983، ص209) ان هذه الاضطرابات تختلف من حيث الشدة تبعا للبناء النفسي للفرد المتعرض للازمات. حيث ذكر بول واينريت( Powell & Enrtight) في كتابيهما(القلق وإدارة الضغط) أن الإحصاءات الحديثة تشير إلى أن (80٪) من أمراض العصر مثل النوبات القلبية وقرحة المعدة وضغط الدم وغيرها من الضغوط والأزمات(الرشدان، 1995، ص2) إذ من شان الأزمات بث الاضطراب في حياة الأفراد وفي الطريقة التي يدركون بها عالمهم وأنفسهم وشعورهم بقيمتهم الذاتية ، وبقوتهم ، وبكيانهم الداخلي وكثيرا ما يلجا الأفراد إلى التبريرات الخاطئة أو الإنكار وذلك لعدم القدرة أو الرغبة على مواجهة التجربة العنيفة التي تفقد الإنسان

تماسكه الداخلي. فضلا عن ذلك إن الكثير من الاضطرابات النفسية تحدث نتيجة تعرض الأفراد للازمات التي تعتبر من صنع الإنسان مثل الحروب والتعرض للعنف والقتل والتهديد بصورة تفوق ما يحدث نتيجة للكوارث الطبيعية (الشربيني، 2003،ص12) ومن منظور الطب النفسي فان تزايد أعداد ضحايا الأزمات قد فرض حاجة ملحة إلى إلقاء الضوء على مختلف جوانب موضوع الأزمات وتأثيره على حياة الإنسان.

لقد عانى المجتمع العراقي والعربي بكل شرائحه وفئاته العمرية ومؤسساته التربوية والاجتماعية والسياسية من كم هائل من الصدمات والهزات والانتهاكات على مدى عقود من الزمن. ونتيجة الظروف غير المستقرة التي يمر بها المجتمع العربي تعرضت اغلب مؤسسات المجتمع إلى العديد من الأزمات، إذ يعد عدم الاستقرار السياسي والأمني في أي بلد من بلدان العالم من اخطر ما يمكن أن يتعرض له افراده، و ذلك لما يمثله الوضع غير الطبيعي للحياة العامة للسكان من تأثير كبير على جميع النشاطات التي يقومون بها. كما خلف الغزو الثقافي والفكري عددا من الأزمات النفسية والاجتماعية والإدارية والثقافية والتعليمية المؤثرة في مؤسسات المجتمع كافة . والجامعة احد هذه المؤسسات التي تأثرت بهذه الأزمات لأن الأزمة أيا كانت طبيعتها ومجالاتها تؤثر في المجتمع ككل، ومن ثم ينبغي التعامل مع أي أزمة من منظور مجتمعي شامل. كما أن اي أزمة تواجه الجامعة تشكل خطرا داهما على المجتمع مخلفة وراءها جهل ودمار والحطاط في القيم ومشاكل في الأمن وتدهور في العلاقات فضلا عن ضعف شديد في الاقتصاد(العسيلي، 2005، ص24).

في ضوء ما تقدم يمكن القول إن الأزمة وضع صعب ومعقد يتآلف من عناصر متعددة ومتداخلة ومتشابكة وان مواجهة هذا الوضع تتطلب التشخيص الموضوعي لواقع الأزمة بالاعتماد على جمع الحقائق والمعلومات للجوانب المختلفة للموقف ثم التحليل الشامل لهذا الموقف، ومن ثم اتخاذ القرار المناسب لمواجهة الأزمة.

وبذلك يمكن أن نلخص أهمية دراسة الأزمة في المؤسسة الجامعية من خلال الآتي :

1 . تحاول هذه الدراسة عرض التحديات التي تواجه الجامعة ، و الأزمات التي تهدد وجودها ، كما تحاول توضيح بعض الممارسات التي يمكن أن تسهم في مواجهة

تلك التحديات و الأزمات ضماناً لتفعيل الجامعة و تمكينها من القيام بأدوارها كاملة ( مقداد , 2004 , ص 6 )

2 . تؤكد هذه الدراسة على أهمية تناول هذه القضية و في الوقت الراهن ، و الحاجة الى تعرف كيفية مساعدة الجامعة و النهوض بها على تخطي أزمتها ، حتى تتمكن من خلق أفراد قادرين على التطور و التقدم نحو المستقبل ( محمود , 1999 , ص 2 ) .

3 . تتضح أهمية تناول الأزمة في التعرف على الأسباب الحقيقة التي تقف وراء ظهور الأزمات في الجامعة أو المؤسسات التعليمية ، و كذلك التعرف على الآثار السلبية التي لحقت بالتعليم ، و ما هي أهم القرارات السريعة الواجب اتخاذها لتخطي هذه الأزمة.

4 . تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال تزويدنا بالبيانات و المعلومات التي تساعدنا على تشخيص نوع و طبيعة الأزمة من حيث ذاتيتها و موضوعيتها في أقامة الحواجز والعقبات وإثارة الضغوط التي تؤثر على صحة الأفراد وعملهم ، وأهمية ذلك في سبيل الارتقاء بمستوى الأداء ، و تنمية فاعلية العطاء في ميدان العمل الجامعي ( الخشيلة , 1997 , ص 89 ) .

5 . من المتوقع أن تؤدي هذه الدراسة و ما يتلوها من دراسات إلى زيادة الانجاز و الإتقان الأكاديمي ، و تحسين مستوى الأداء الوظيفي نتيجة الإقبال على العمل و التوافق معه .

6 . يعد هذا البحث من البحوث التي تشكل أهمية كبيرة للمؤسسات التعليمية وخاصة إلى : ـ

أ . وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، و هي الوزارة المسؤولة عن التعليم العالي العام في المؤسسات الجامعية .

ب . المؤسسات الجامعية في العراق والوطن العربي .

ء . المجتمع المحلي ، بكل فئاته و شرائحه الاجتماعية ، لأن المؤسسات التعليمية أقيمت أصلا من أجل تقديم الخدمات التعليمية لأبناء المجتمع و تقدمه .

## ما هي الأزمة؟:

تعني الأزمة في اللغة العربية الشدة والقحط، و الضيق.(الرازي،1982،ص15).

ولقد عرف الأزمة اصطلاحا كل من.

1. فورد(Ford1981): هو موقف يتسم بصفتين هما التهديد الخطير للمصالح والأهداف الجوهرية التي يسعى المدير إلى تحقيقها ويشمل هذا التهديد حجم الخسارة المحتملة واحتمال تحقيقها، وكلما زاد حجم الخسارة واحتمال تحقيقها كلما زاد التهديد، فضلا عن ضغط الوقت أي أن الوقت المتاح أمام متخذ القرار للقيام بالبحث واتخاذ القرار قبل وقوع الخسائر المحتملة (Ford, 1981, PP:10-16).
2. كردم(2005): هي حالة أو مشكلة تأخذ بأبعاد النظام وتستدعي اتخاذ قرار لمواجهة التحدي الذي تمثله سواء كان أداريا أو سياسيا أو نظاميا أو اجتماعيا أو اقتصاديا أو ثقافيا.(كردم، 2005، ص26).
3. العسيلي و عبد الله ( 2005 ) : حدث خطير غير متوقع يحدث نتيجة مجموعة من التأثيرات الخارجية المحيطة بالنظام التعليمي ( الامنية ، و النفسية ، و الاقتصادية ، والإدارية ، و الثقافية ، و التعليمية ) ، مما يشكل تهديداً واضحاً يحول دون تحقيق الأهداف التعليمية .

ومن خلال ما سبق من التعريفات نجد إن الأزمة تتميز بالآتي:

أ. غير متوقعة.

ب. تسبب درجة عالية من التوتر.

ج. تتطلب اتخاذ قرار للمواجهة.

د. عدم القدرة على التنبؤ بالأحداث القادمة.

هـ . تعتبر نقطة تحول ينتج عنها مواقف سلبية أو ايجابية تؤثر على المؤسسات ذات العلاقة.

**مفهوم الأزمة:**

إن مفهوم الأزمة من المفاهيم الواسعة الانتشار في مجتمعاتنا المعاصرة، ويمس كل جوانب الحياة بدءاً من الأزمات الفردية، وانتهاء بالأزمات الدولية، لذا إن عالم الأزمات عالم حي ومتفاعل له خصائصه وأسبابه ومكوناته (كردم، 2005، ص25). فضلا عن ذلك يعد مفهوم الأزمة واحدا من المفاهيم التي يصعب تحديدها لشموليته واتساع نطاق استعماله حيث يشمل مختلف صور العلاقات الإنسانية السلبية في كافة مجالات التعامل وعلى قدر مستوياته، وعادة ما ترتبط الأزمة بالإحساس بالخطر والتوتر وأهمية عنصر الوقت اللازم لاتخاذ قرارات وإجراءات المواجهة( الضويحي، 2004، ص29).

نشأ مفهوم الأزمة في نطاق العلوم الطبية ثم انتقل بعد ذلك بمعان مختلفة إلى العلوم الإنسانية، وخاصة علم السياسة، والإدارة، وعلم النفس...الخ.(Jurgen, 1963). وفي اللغة العربية تعني الأزمة القحط والشدة والضيق فيقال أزمة نفسية واقتصادية وسياسية(الباز، 2004، ص10)، أما اصل مصطلح الأزمة فمشتق الكلمة اليونانية(Crisis) أي بمعنى لتقرر(To decide)(جبر، 1988، ص66)، ومفهوم الأزمة في العلوم النفسية عبارة عن ضغوط نفسية داخلية أو تغير الحالة النفسية للفرد، وبالتالي تمثل مشكلة أو صعوبات تحد من أساليبه وقدراته التقليدية للتعامل مع الوضع الجديد وتعيقه من أنجاز أهدافه وتحدث خللا في التوازن النفسي والاجتماعي للفرد، وكذلك تعد موقف أو حادثة غير مرغوبة تؤدي إلى تعطيل الفرد أو الجماعة عن القيام بدورهم بصورة طبيعية(Paker, 1991, P:66) وقد حرص علم النفس على دراسة الآثار النفسية للازمة والتي قد تتخذ أشكالا متنوعة(مثل الارتباك، والصدمة، والقلق، والتوتر، وعدم التوازن) وغالبا ما تسبب ارتباكا كبيرا للناس في حياتهم وأساليب تكيفهم مع الضغوط لأنها تثير مشاعر الخوف وتوتر العلاقات المستقرة(Dowth, 1981, P:19) أما الأزمة من الناحية الاجتماعية عبارة عن توقف الأحداث المنظمة والمتوقعة واضطراب العادات مما يستلزم التغير السريع لإعادة التوازن وتكوين عادات جديدة أكثر ملائمة(عليوة، 2002، ص13).

تبين مما سبق أن الأزمة موقف أو مرحلة يمر بها الفرد أو الجماعة أو المجتمع نتيجة لحدوث مشكلة كبيرة لم يتم مواجهتها في بداية الأمر ، أو عجز مستمر عن إشباع احتياج معين ، مما يؤدي إلى عدم قدرة هذه الوحدات على أداء وظائفها المتوقعة منها، ويسفر عن ذلك حدوث حالة من اللاتوازن مما يتطلب جهود مكثفة لمواجهتها لان تركها أو حلها بأسلوب خاطئ وأساليب غير سليمة يولد مشكلات عديدة تهدد كيان الوحدات واستقرار الأفراد (الباز، 2004، ص11). وهو ما يؤكده (Perlman) بان الأزمة موقف ينتج عن نقص في إشباع احتياجات الأفراد النفسية والاجتماعية الأساسية أو الضرورية أو تراكم الاحباطات وسوء التكيف أو نتيجة للتفاعل بينهما بطريقة تهدد حياتهم وتحول دون قيامهم بأداء أدوارهم ووظائفهم الإدارية والاجتماعية(رجب، 1991، ص56) .

### الأزمة وعلاقتها التبادلية:

كثيرا ما يتداخل مفهوم الأزمة وغيرها من المفاهيم الأخرى بسبب علاقتها التبادلية مع المفاهيم القريبة منها، وهذه المفاهيم هي:

- المشكلة: تعرف المشكلة بأنها حالة من التوتر وعدم الرضا الناجين عن بعض الصعوبات التي تعوق تحقيق الأهداف، وتتضح المشكلة في حالة عدم تحقيق النتائج المطلوبة ولذلك تكون السبب الأساسي لحدوث حالة غير مرغوب فيها، بل تصبح تمهيدا لازمة إذا اتخذت مسارا معقدا يصعب من خلاله توقع النتائج بدقة(الخضيري،1997،ص103).

- الكارثة: حدث مروع يصيب قطاعا من المجتمع أو المجتمع بأكمله بمخاطر شديدة وخسائر مادية وبشرية، ويؤدي إلى ارتباك وخلل وعجز في التنظيمات الاجتماعية في سرعة الإعداد للمواجهة وتعم الفوضى في الأداء وتضارب الأدوار على مختلف المستويات(كامل، 2001، ص21) ويوجد تشابه وخلط بين كل من الكارثة والأزمة، إذ هناك ارتباط كبير بين المفهومين(كردم، 2005، ص27) إلا أن الفروق تتضح عندما نجد أن الأزمة أعم وأشمل من الكارثة، وفي الأزمات نحاول اتخاذ قرار لحل تلك الأزمة وربما ننجح أو نفشل، أما في الكارثة فان الجهد

غالبا ما يكون بعد وقوع الكارثة وينحصر في التعامل معها.(الشعلان، 2002، ص37).

- الصراع: يقترب مفهوم الصراع من مفهوم الأزمة، التي يجسد أرادتين تختلف مصالحهما وتتعارض فيما بينها ، إلا أن تأثير الصراع لا يبلغ مستوى تأثير الأزمة الذي قد يصل إلى درجة التدمير، وأن الصراع يمكن تحديد إبعاده واتجاهاته وأطرافه وأهدافه التي يستحيل تحديدها في الأزمة(العماري، 1993، ص78).

- الصدمة: حدث ينتج عن شعور فجائي غير متوقع الحدوث، هذا الشعور مركب بين الغضب والذهول والخوف، وقد تكون الصدمة هي أحدى عوارض الأزمة أو أحدى نتائجها التي تولدت عند انفجارها في شكل فجائي وسريع ودون سابق إنذار، كما قد تكون الصدمة احد أسباب الأزمات سواء على مستوى المنظمات أو الأفراد أو الدول(العمار، 2003، ص13).

الخلاف: الأزمة وضع أكثر تعقيدا أو شمولا وعمقا من الخلاف المحدد حول مسالة معينة، وثمة احتمال أن يتحول الخلاف إذا لم تتم عملية حصره وتطويقه إلى أزمة (خضور، 1999، ص8).

-الحادث: يعبر عن شيء فجائي متوقع تم بشكل سريع وانقضى أثره فور إتمامه، ولا يكون له صفة الامتداد بعد حدوثه الفجائي العنيف في حين أن الأزمة قد تنجم عن الحادث ولكنها لا تمثله فعلا وإنما تكون فقط أحدى نتائجه، وأنها كثيرا ما تمتد لفترة بعد نشوئها والتعامل معها(العمار،2006،ص14).

### خصائص الأزمات:

تعد الأزمة موقف أو حدث أو مجموعة أحداث متوقعة أو غير متوقعة تتسم بالخطورة والعمق واتساع التأثير مما يجعل من الصعوبة السيطرة على الأوضاع بالطرق والأساليب والإمكانات المعتادة بسبب تسارع الأحداث وحدتها ومجهولية التطورات والارتباك وتزايد الخسائر المادية والمعنوية، والأثر السلبي على المصالح الأساسية، وتوازنها في الكيان الذي حدثت فيه وربما على الكيان نفسه واستمراريته وفعاليته ( العيسلي و عبد الله ،2005،ص17).

أن للازمة مجموعة من الخصائص يتعين توافرها في هذا المفهوم، حتى يمكن التعامل معه على انه يشكل أزمة(كردم، 2005، ص30) ومن الباحثين الذين أوضحوا خصائص الأزمات هم كل من:

1 .العسيلي وعبد اللة(2005)يرون أن الأزمة تتصف بالخصائص الآتية :

أ. المفاجأة، فهي حدث غير متوقع وسريع وغامض.

ب. جسامة التهديد الذي يؤدي إلى خسائر مادية أو بشرية تهدد الاستقرار وتصل أحيانا إلى القضاء على كيان المنظمة

ج. مربكة فهي تهدد الافتراضات الرئيسة التي يقوم عليها النظام، وتخلق حالة من القلق والتوتر وعدم اليقين في البدائل المتاحة خاصة في ظل نقص المعلومات الأمر الذي يضاعف من صعوبة اتخاذ القرار، ويجعل من أي قرار ينطوي على قدر من المخاطرة.

د. ضيق الوقت المتاح لمواجهة الأزمة، فالإحداث تقع وتتصاعد بشكل متسارع وحاد وهو الأمر الذي يفقد أطراف الأزمة أحيانا قدرة السيطرة على الموقف واستيعابه جيدا، حيث لابد من تركيز الجهود لاتخاذ قرارات حاسمة وسريعة في وقت يتسم بالضيق والضغط.

هـ. تعدد الأطراف والقوى المؤثرة في حدوث الأزمة وتطورها، وتعارض مصالحها مما يخلق صعوبات جمة في السيطرة على الموقف وأدارته وبعض هذه الصعوبات اجتماعية، وسياسية، ونفسية، وتعليمية...الخ.(العسيلي وعبد اللة، 2005، ص21).

2. فتحي (2001) يرى أن الأزمة تتصف بالخصائص الآتية :

أ. ضغط الوقت والحاجة إلى اتخاذ القرارات صائبة وسريعة مع عدم وجود احتمال للخطأ.

ب. المفاجأة والسرعة التي تحدث بها.

د.التهديد الشديد للمصالح والأهداف.

د. نقص المعلومات والعمل في جو من الريبة والشك والغموض وعدم وضوح الرؤى.

هـ. ضعف السيطرة والتحكم في الأحداث.(فتحي،2001،ص10).

3. أفندي ويرى أن الأزمة تتصف بالخصائص الآتية :

أ. أن مصدر الأزمة يمثل نقطة تحول أساسية في أحداث متتابعة ومتسارعة.

ب.أنها تسبب في بدايتها صدمة ودرجة عالية من التوتر مما يضعف امكانات الفعل المؤثر والسريع لمجابهتها.

ج. تخلق الأزمة الشكوك في تحديد الوضع وفي تشكيل البدائل للتعامل معها.

د. تستوجب مواجهة الأزمة الخروج عن الأنماط التنظيمية المألوفة.

و. تستوجب مواجهة الأزمة درجة عالية من التحكم في الامكانات والطاقات وحسن توظيفها. (أفندي، 1994، ص83).

## أسباب الأزمات على مستوى الأفراد والمؤسسات:

تتعدد أسباب نشوء الأزمات بتعدد أطرافها فمنها ما يقع على الطرف الفاعل للازمة مثل تعارض المصالح واليأس، ومنها ما يقع على الطرف المفروض عليه أن يتعامل مع الأزمة، مثل سوء التقدير أو الإدارة العشوائية(أل الشيخ، 2008، ص18) إذ لكل أزمة أسباب تدل عليها ، وشواهد تشير إلى حدوثها ، ومظاهر أولية ووسطية ونهائية تفرزها ، ولكل حدث أو فعل تداعيات وتأثيرات وعوامل معززة، وآيا كان فان هناك أسبابا مختلفة لنشوء الأزمات(كردم، 2005، ص34)، ومن الباحثين الذين أوضحوا أسباب الأزمات كل من:

1. **وجهة نظر شومان:** حيث يرى أن أسباب الأزمات ترجع إلى:

أ. التغيرات التي تحصل في الحياة: وتعني أن أي تغير في حياة الشخص قد يسبب له الأزمة والأهم من ذلك التغيير الذي يصاحب الشعور بالأزمة.

ب. المشكلات والأحداث الضاغطة: فالمشكلات التي تواجهنا يوميا، وحتى أن كانت بسيطة قد تسبب الأزمات وهناك أصناف عديدة منها مثل : ضغط الوقت،

والمسؤلية المالية، والهموم الداخلية، والبيئة المحيطة كل ذلك قد يؤدي إلى ضغوط واحتراق نفسي يؤثر على الصحة النفسية للعاملين.

ج. العوامل البيئية: مثل الضوضاء والازدحام والاحباطات جميعها لها صلة وثيقة بالأزمات النفسية، وتكون أكثر تأثيرا عندما تكون غير متوقعة(العسيلي وعبد اللة، 2005، ص327).

**2. وجهة نظر ماهر(2006)** وحدد أسباب الأزمات بالآتي :

أ. سوء الفهم: وهو يشير إلى خطا في استقبال وفهم المعلومات المتاحة عن الأزمة ويرجع ذلك إلى الأسباب التالية(قلة المعلومات عن الأزمة، والمعلومات تأتي سريعة ومتغيرة لا يمكن الإلمام بها، وعدم القدرة على جمع المعلومات، وتداخل وتشويش في المعلومات، وعدم القدرة على ربط المعلومات بالأزمة).

ب . سوء التقدير: ويعني أن المعلومات تعطي قيمة وتقدير ومعنى مخالف للحقيقة، ومن أسبابه (المغالاة في قيمة المعلومات، والثقة الزائدة في النفس، والشك في قيمة المعلومات، والاستخفاف بالإطراف الأخرى في الأزمة، والاستهانة بالأزمة والمعلومات المرتبطة بها).

ج. سوء الإدارة: ويرجع سوء الإدارة إلى(عدم وجود نظام فاعل للتخطيط، وضعف نظام المعلومات، وعدم وجود اهتمام بالأزمات، وعدم احترام العلاقات التنظيمية، والصراعات الإدارية بين الأقسام وبين المدراء، وضعف أنظمة الرقابة والمسائلة، والاستبداد الإداري).

د.تعارض المصالح والأهداف: وتتمثل باختلاف وجهات النظر والمصالح والأهداف والصراع بين الكيانات أو الأفراد أو بين المدراء أو بين الأقسام وهو الأمر الذي قد يؤدي إلى أزمة حقيقية ومن أسبابها (انعدام الاحترام المتبادل، وعدم احترام السلطة والعلاقات التنظيمية، وانعدام أدوات التنسيق مثل الاجتماعات واللقاءات، وضعف نظام المراقبة والمتابعة على الأداء).

ه. الأخطاء البشرية: وتتمثل بـ(انخفاض الدافعية، وقلة الخبرة، وعدم مناسبة الصفات الشخصية والمهنية، والتدهور الصحي، والتعب والإرهاق، وعدم التركيز في العمل، والإهمال، وانعدام الرضا الوظيفي، والضغوط النفسية).

و . اليأس: وهو الإحباط وعدم الرغبة لدى متخذ القرار في مواجهة المشاكل ومرجع ذلك إلى(تدهور الأنظمة الإدارية، الشعور بالظلم، انخفاض الدخل والراتب، عدم معالجة المؤسسة لمشاكلها، القمع الإداري، كراهية العمل، عدم الرغبة بالعمل)

ي. التعرض للإجبار والكراهية: وهو تعرض متخذي القرار إلى ضغوط نفسية ومادية وشخصية، واستغلال تصرفاته الخاطئة التي قام بها لإجباره على مزيد من التصرفات الأكثر ضررا، ومن أسبابها (استعراض القوة أمام الآخرين، والرغبة في صنع الأزمة، والرغبة في تدمير الآخرين أو المنظمة، وضعف الوازع الأخلاقي، وتعارض المصالح) ( ماهر , 2006 , ص 43 ) .

**3. محمود(1999)** حددها بالآتي :

أ. عوامل داخلية: وتتمثل بالعوامل التي تعمل من داخل الجامعة مثل نقص الإمكانات المختبرية والمكتبات، وعدم مناسبة كثير من المباني، ونقص أعضاء الهيئة التدريسية، وتخلف طرق التدريس، وجمود محتوى المقررات وغياب التطور فيها.

ب. عوامل خارجية: وهي العوامل المتمثلة في طبيعة العلاقة بين الجامعة والسلطة السياسية، والتي تتسم بالتسلط على الجامعة، ونقص الاعتماد المالية، وربط التعليم الجامعي بسياسة التوظيف وجعله يستنفذ معظم طاقاته في هذا الاتجاه، وتخلف المناخ الفكري خارج الجامعة (محمود،1999،ص8).

ويرى المؤلف بأنه مهما كانت أسباب الأزمات فأنها تؤثر على الأفراد والمؤسسات وتشكل ضغوط نفسية ومخاطر وصعوبات ومعوقات تهدد حياة الأفراد، و تسلب راحتهم، وتشعرهم بالارتباك والتوتر والقلق وانعدام التوازن وضعف القوة ما لم تحل هذه الأزمة حلا سلميا يؤدي إلى بر الأمان.

## أنواع الأزمات:

تتعدد وتتنوع الأزمـات الـتي يمكـن أن تتعـرض لهـا المنظومـة المجتمعيـة أو احـد مكوناتها سـواء كانـت فـردا أو مؤسسـة أو حتـى المجتمـع بأكملـه(العمـار، 2003، ص29) وان الخطوة الأولى للإدارة السليمة هي تحديد طبيعة أو نوع الأزمة، وتتعـدد الأزمة بحكم طبيعتهـا ومـا تنطـوي عليـه مـن جوانـب متشـابكة إنسـانية، وإداريـة، واقتصادية، وسياسية، بتعـدد المعـايير المسـتخدمة في تحديـدها(العسـيلي وعبـد اللـة، 2005، ص18).

وقد اعتمد المؤلف في تصنيفه للازمات التي تعاني منها الجامعة علـى معيـار (نـوع ومضمون الأزمة) فهناك أزمة تقع في المجال السياسي والاقتصادي، وكـذلك إن وفـق هذا المعيار تظهر أزمة بيئية، أو أزمة اجتماعية، أو أزمة نفسية وفي داخل كـل واحـدة منها تظهر تصنيفات فرعية مثل الأزمة المالية ضمن الاقتصادية وهكذا(العسيلي وعبد اللة، 2005، ص19) وتنقسم أنواع الأزمات التي تعاني منها الجامعة إلى الآتي :

### 1.الأزمة السياسية:

وهي حالة غير مستقرة تنشأ من صراع متصاعد في حدته ويترتب عليه تهديـد الأمـن والاستقرار، وقد يؤدي إلى خسائر مادية ومعنوية ممـا يتطلـب التـدخل السـريع وفـق استراتيجيات معدة مسبقا لاحتواء الضرر وإعادة الأوضاع المستقرة بأقل وقت وجهد وتكلفة(الشهراني، 2008، ص9).

وتظهر مشكلة الأزمة السياسية في عدم الاستقرار السياسي والأمـني الـذي يـرتبط بعـدم الاسـتقرار الحكـومي وفـق الـتغيرات السـريعة المتتابعـة الـتي تـؤثر في الدولـة ومؤسساتها(الديك، 1999، ص25) إذ هي خلل وأحداث سريعة متلاحقة تؤدي إلى عدم الاستقرار والاضطراب في الأمن والنظام القـائم وتزيـد مـن احتماليـة اللجـوء للعنف(آل سالم ، 2008، ص57).

ويصف الشهراني الأزمة السياسية بعدد من الخصائص هي:

- حالة غير مستقرة يترتب عليها تحولات متسارعة تحتوي أثار سلبية.
- يترتب عليها نتائج مؤثرة.

- ❖ تهدد القيم والأعراف والأمن.
- ❖ خلل يؤثر على النظام الأمني ويؤدي إلى اضطرابه.
- ❖ تزيد من احتمالية اللجوء إلى العنف.
- ❖ يترتب عليها خسائر مادية ومعنوية.(الشهراني، 2008، ص17).

وتعاني الجامعات العراقية والعربية ضمن الأوضاع الحالية الكثير من الأزمات بسبب تدهور الوضع الأمني والسياسي، وتظهر اثر الأزمات السياسية على الصعيد الجامعي من خلال الآتي :

❖ **تدني جودة التعليم:**

إذ يتأثر مستوى العملية الأكاديمية بظاهرة عدم الاستقرار السياسي والأمني، فانعدام الأمن عامل خطر يهدد امن وحياة أعضاء هيئة التدريس والطلبة، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الإنتاجية التعليمية والى تعطيل مسيرة التعليم أو توقفها إلى حين زوال المؤثرات السلبية.(سليمان، 2005، ص235).

❖ **الخسائر المادية والبشرية:**

تظهر الأزمات السياسية من خلال اعتقال أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وكذلك تظهر نتيجة أعمال التدمير الكلي أو الجزئي للمؤسسات التعليمية من تحطيم النوافذ والأبواب والمقاعد والبنايات أو إخلاء الجامعات(معوض ،1983،ص26).

❖ **سيطرة الدولة على الجامعة ومناخها الفكري:**

وتظهر سيطرة الحكومة من خلال توظيف الجامعة لخدمة سياسة ومصالح الحكومة المتسلطة، والتدخل في شؤنها واستقلالها الفكري، وحريتها الأكاديمية، أو أبعادها عن رسالتها الحضارية والإنسانية.(محمود،1999،ص9).

❖ **إغلاق الجامعات بشكل فجائي وفرض الحضر فيها (بركات ، 2007، ص344).**

**2. الأزمة الاقتصادية:**

هي انقطاع في مسار النمو الاقتصادي حتى انخفاض الإنتاج، أو عندما يكون النمو الفعلي اقل من النمو الاحتمالي، وتتحدد هذه الأزمة من خلال الركود وعجز

الميزانية والكساد، وترجع أسبابها إلى القرارات الخاطئة التي تتخذها المؤسسات أو الفشل في مواكبة القواعد العامة لنظام الاقتصاد العالمي (هلال، 1996، ص18) وتعد الأزمة الاقتصادية بأنها تدني مستوى الاقتصاد بحيث يعجز عن تلبية ابسط حاجات الفرد مما يصيبه بالضيق والتوتر ويكون مهددا في الوقوع في مشاكل سلوكية، إذ ينتج عن الظروف الاقتصادية السيئة ضغوط نفسية عندما لا يستطيع الفرد تحقيق متطلباته( الشعلان ،2002،ص33)

وتظهر أثار الأزمات الاقتصادية على الجامعة من خلال الآتي :

أ. شح الفرص الاقتصادية وقلة الوظائف المتاحة مقارنة بأعداد الطلبة المتخرجين(الباز، 2004، ص62).

ب. شح الموارد المالية للتعليم ، وتظهر الأزمة المالية للجامعة في عجز ميزانيتها التي لم تعد قادرة على تزويدها بكافة الاحتياجات الضرورية لبقائها واستمرار الدوام فيها، وتظهر اثر الأزمات المالية في تقلص إمكانيات الجامعة تقلصا واضحا ولمس أثاره بوضوح على كل من الأساتذة والطلبة والعاملين فيها (مقداد، 2004، ص2).

ج. البطالة. تعد بطالة القوى العاملة مشكلة تؤرق الكثير من المؤسسات الحكومية وخاصة الجامعة(مقداد، 2004، ص12) إذ يرى كوفمان إن مشكلة بطالة الحاصلين على الشهادات الجامعية أصبحت مشكلة عالمية تهدد استقرار الدولة وجامعاتها(Koufman, 1998, P:90)، وان من أهم الأسباب المؤدية إلى ارتفاع ظاهرة البطالة بين الخريجين هو **أولا** ارتفاع أعداد الطلبة في التعليم العالي، **وثانيا** عدم التوافق بين ما تقدمه الجامعة للطلبة وبين ما يتطلبه سوق العمل من مهارات(مقداد، 2004، ص12) وتظهر أثار أزمة البطالة في أعداد المتخرجين من الجامعة في ترك الدراسة واللجوء إلى الأعمال الحرة، وخوف الطلبة من عدم الحصول على وظائف في المؤسسات الحكومية، ووجود نظرة تشاؤمية نحو المستقبل، والإصابة بالاكتئاب والخوف من عدم توفر المال الذي يؤمن المستقبل (الباز،2004،ص62).

د. عدم انتظام رواتب الأساتذة والعاملين في المؤسسات التعليمية ، إذ تشكل الرواتب للأساتذة والموظفين أساس لقمة العيش والحافز لمواجهة العمل وأداء الواجب المهني والأكاديمي، وتظهر أزمة الرواتب في كونها مشكلة تؤثر على الحالة

النفسية والاجتماعية والاقتصادية للأكاديمي والموظف في الجامعة، ويظهر أثرها في عدم الرضا الوظيفي، وخفض الدافع والروح المعنوية لمواصلة العمل، والإهمال في الأداء المهني، واللامبالات، والشعور بالتوتر والقلق وترك الوظيفة (سليمان،2005،ص225).

ه. وقف العمل في المشروعات التطويرية . إن من نتائج الأزمة الاقتصادية التي يعاني منها قطاع التعليم وقف تنفيذ كثير من المشاريع الهامة والحيوية نتيجة الظروف الاقتصادية، ويظهر أثرها في عدم توفر المباني والمستلزمات الدراسية للطلبة، وتطوير الوسائل الأكاديمية والمختبرية(مركز المعلومات الوطني الفلسطيني، 2001، ص225).

و. تخفيض الدعم المالي للخدمات المقدمة للطلبة وعدم مساعدتهم ماليا واقتصاديا (سلمان، 2005، ص225).

**3. الأزمات النفسية:**

عبارة عن ضغوط وأحداث ومواقف نفسية داخلية تؤثر على حالة الفرد النفسية تتمثل في صعوبات تواجه الفرد مما تحد من أساليبه وقدراته التقليدية للتعامل والتكيف ومن ثم تعيقه من انجاز أهدافه وتحدث خللا في التوازن النفسي والاجتماعي للفرد.(Paker,1991,P:66).

ويستجيب الأفراد للازمة النفسية استجابة عضوية أو سلوكية أو نفسية نتيجة المواقف الضاغطة المدركة، وتفرض عليهم مطالب معينة(Longb&Williams,1982,P:125) وان هذه المطالب تتحدى طاقاتهم للتأقلم وتهدد حياتهم واستقرارهم وتخل بتوازنهم النفسي(الرويشدي،2002،ص21). وترجع أسباب الأزمة النفسية إلى مصدرين هما:

**أولا: بيئية** : وترجع الى عدم كفاية المعلومات في العمل، وغموض الأهداف، وانعدام روح التعاون بين الأساتذة والموظفين والطلبة، وعدم انجاز العمل في الوقت المحدد، وتعرقل سير النظام، وعدم توفر مراكز للإرشاد المهني والأكاديمي، وضغط الوقت.(Riggio,1990,P:93).

**ثانيا: ذاتية** : وترجع إلى الفرد نفسه(الأستاذ، والموظف، والطالب) بوصفها استجابته للضغط النفسي، وتقييم نفسه بمقدار العمل أو الإنجاز الذي حققه، ومحاولته لإتقان عمله في اقل وقت ممكن، وفي منافسته للآخرين، وتقديره للظروف المهنية التي يتعرض لها، وما مقدار نجاح عمله(Lazarus&Monat,1977,P:125).

وتظهر أثار الأزمة النفسية في الأفراد داخل المؤسسات الجامعية من خلال(التوتر، والصراع، والقلق، والضيق، وحدة الانفعال، وارتفاع ضغط الدم، والقرحة، والشعور بالتعب والإرهاق، والصداع، وعدم الثقة، وفقدان الشعور بالأمن، وعدم الرضا، والخلافات مع الزملاء، وانخفاض مستوى الإنتاج(الخشيلة،1997،ص86-93).

ويرى سليمان(2005) أن الأزمة النفسية التي يعاني منها التعليم ترجع إلى:

- الضغوط النفسية على إدارات التعليم : إذ تواجه وزارة التعليم ضغوطا نفسية كبيرة نتيجة تردي الأوضاع الأمنية والاقتصادية والأكاديمية، وكثرة العقبات إمام المسؤولين التي تعرقل عملية التواصل بين المؤسسات والمراكز والجامعات.

- الضغوط النفسية على الأساتذة والطلبة: وهذه تقع على عاتق أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة نتيجة الظروف والمشكلات التي يعانون منها، وهذه المشاكل تتداخل وتتشابك مع بعضها وتهدد شعورهم بالأمن والاستقرار النفسي والاجتماعي(سليمان، 5 200، ص231) وهذا ما أكدته دراسة ويندا(2005) التي هدفت إلى معرفة الأزمات النفسية التي يعاني منها أساتذة وطلبة جامعة واشنطن، إذ أظهرت الدراسة أن الأزمات النفسية ترجع إلى صعوبة في مستوى التأقلم والمعاناة من ضغوط نفسية بنسبة كبيرة جدا.(Wanda,2005).

- الضغوط النفسبة على العاملين: وهي الضغوط نفسها التي يتعرض لها الأساتذة والطلبة، إذ تحول دون أداء أعمالهم بصورة كاملة وصحيحة وتخلق لديهم عقبات وصعوبات إدارية تعرقل مسيرة التنمية والأداء الوظيفي.(سلمان،2005،ص231).

- إن الأزمات النفسية التي يتعرض لها الأساتذة والطلبة والعاملون كما يراها ( العسيلي وعبد اللة , 2005) تنعكس عليهم في أعراض نفسية تتمثل في الإحباط الشديد والشعور بالمهانة عند بعض الطلبة، وعدم التركيز، والقلق، وانخفاض مستوى التذكر، وفقدان الإحساس بالأمن، وصعوبة التكيف مع الظروف القاسية، وزيادة الاتجاه نحو العنف ويمكن ملاحظة ذلك من خلال قسوة التعامل أو كثرة الأخطاء والشعور السريع بالتعب.(العسيلي وعبد اللة، 2005، ص41).

ويرى برنامج الإنمائي للأمم المتحدة: إن الأزمات النفسية التي تؤثر على الجامعة ناتجة عن ما يلي:أزمات نفسية تترك أثارها على الطلبة بشكل خاص وتعوق دراستهم، والشعور بالإحباط والاغتراب لدى الأستاذ والطالب الجامعي ، وعدم الثقة ، وعدم المساندة ، وفقدان الشعور بالأمن ، والشعور بالقلق والتوتر ، وانخفاض مستوى التركيز ، وزيادة الاتجاه نحو العنف (العسيلي وعبد اللة، 2005، ص28).

**4 .الازمات التعليمية:**

تحدث الأزمة التعليمية نتيجة خلل مفاجئ يؤثر على المقومات الرئيسية للنظام التعليمي، ويشكل تهديدا صريحا وواضحا لبقائه ويحول دون تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية الموضوعة، ويتطلب إجراءات فورية للحيلولة دون تفاقمها، والعودة بالأمور إلى حالتها الطبيعية. لذا تحدث الأزمة التعليمية في حالة وجود تناقص حاد بين الأنظمة التعليمية الداخلية والمتغيرات البيئية المحيطة مما ينتج عنها عدم التوافق بمعنى أن هناك تغيرات سريعة لا يستطيع النظام التعليمي مواكبتها ومتابعتها، ومن ثم تحدث فجوة كبيرة بين النظام والتغيرات الحادثة المؤدية إلى ظهور الأزمة التعليمية (احمد،2001،ص63).

وتشمل هذه التغيرات ثورة المعرفة الجديدة، والاتصال، والتكنولوجيا، ونظم الإدارة الحديثة، وطرق التدريس الديمقراطية، والمختبرات المختلفة(العسيلي وعبد اللة، 2005، ص14).

ويرى ماس(2002) أن الأزمة التعليمية تكمن في الآتي :

- ازدياد الطلب المستمر على التعليم العالي مع عجز في الميزانية الجارية للجامعة.

- عدم التوافق بين المخرجات الجامعية واحتياجات سوق العمل وافتقاد الجامعات للبنية والتسهيلات اللازمة لأعداد البحوث والخدمات التي تنسجم مع القطاعين العام والخاص.
- ترك العديد من الطلاب مقاعدهم الجامعية بسبب الأوضاع السياسية والاقتصادية الناتجة عن عدم استقرار الدولة.
- فتح أقسام دراسات عليا دون النظر الجدي بمدى القدرة الأكاديمية في الجامعة لمثل هذا التطور.
- انهيار مؤسسات التعليم العالي بسبب اضطرار الشباب للتخلي عن تعليمهم الجامعي.

في حين يرى كوبس(Coombs) أن الأزمة التعليمية ترجع إلى مجموعة من الأسباب أهمها:

- زيادة عدد الطلاب.
- زيادة الضغط على المؤسسات التعليمية.
- النقص الحاد في الموارد المالية.
- زيادة التكلفة التعليمية.
- جمود نظم التعليم بشكل يجعلها تستجيب ببطء لكي تلائم بين ظروفها الداخلية والتغيرات والاحتياجات الجديدة في البيئة.
- الجمود الملازم للمجتمعات والذي حال بينها وبين الإفادة من التعليم والقوى العاملة المتعلمة، بحيث يعطي للعادات والتقاليد وزنا كبيرا يعرقل التنمية (العسيلي وعبد اللة، 2005، ص25).

أما الباحث ( لطيف ، 2002 ) يرى أن الأزمة التعليمية ناتجة عن الآتي :

أ . إغلاق المؤسسات التعليمية بشكل فجائي.

ب. انقطاع الاتصال والتواصل بين الجامعات.

ج. اكتظاظ المناهج الدراسية وانفصالها عن الواقع.

د. تدني مستوى البحث العلمي كما وكيفا.

ه. انخفاض جودة التعليم لخريجي الجامعات.

و. صعوبة الحصول على الدوريات والمصادر والمراجع الحديثة.

ز. تدهور العلاقات بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والإدارة.

ح. قلة تدريب وأعداد المعلمين.

ط. عدم وجود سياسة تعليمية واضحة.

ي. ندرة الأنشطة الطلابية.

ك. نقص المباني الصالحة للعملية التعليمية، إضافة إلى نقص التجهيزات وكفايتها.(العسيلي وعبد اللة، 2005، ص27).

**5. الأزمات الإدارية :**

عبارة عن خلل يؤثر تأثيرا ماديا على النظام الإداري كله إذ نجد أن حكم سير العمل وصلاحيات الموظفين ومهامهم ليست متساوية أو أن هناك ضغط عمل على شخص دون الأخر أو حدود المسؤولية يكون بكبر حجم المؤسسه أو إصدار قرارات فاشلة تحدث خللا إداريا في كيان المؤسسة أو التخطيط غير المنظم في حل المشاكل وإشباع الاحتياجات وتنفيذ البرامج (هلال، 1999، ص65) وكذلك تظهر الأزمة الإدارية نتيجة عدم تحديد إدارة مركزية النظام بصورة صحيحة، وعدم اهتمام رؤساء الوحدات بإستراتيجية المؤسسة، والتخبط في اتخاذ القرارات، وتدني الكفايات الإدارية للعاملين، وقلة الخبرة والوعي بالنظم والقوانين الإدارية، ووجود فجوة بين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس، وقلة الحوافز والمكافآت التي تنشط العاملين وتشجعهم على العمل، وقلة الدورات التدريبية لرؤساء الأقسام والوحدات في الجامعة حول اللوائح والنظم الإدارية الحديثة ونقص المباني لاستيعاب التوسع في فروع الجامعة أو تطوير وحدات إدارية ضمن هذه المؤسسة (برغوث،2007،ص17).

ويقسم كل من أل الشيخ(2008) والخشيلة(1997) و ( عبد القادر , 2007) مسببات الأزمة الإدارية في المؤسسات على الآتي:

1. المعلومات الخاطئة، وهي الاستنتاج الخاطئ والتقييم غير الصحيح للنظم والقوانين الإدارية سواء كانت ناتجة عن معلومات قاصرة أو خاطئة أو غير متاحة وتكون مصدرا لظهور الأزمة الإدارية في المؤسسة.

2. الضغوط وتكون هذه الضغوط أما خارجية أو ضغوط داخلية من العمال والموظفين أو ضغوط ذات علاقة ببيئة العمل كالنظم أو قد تكون ضغوط شخصية أو جميع ذلك، فالعمل تحت الضغوط يربك العملية الإدارية ويعطلها عن أداء مهامها.

3. ضعف المهارات القيادية، وتظهر في ضعف قدرة المدراء على تحمل المسؤولية، وعدم ثقتهم في مرؤوسيهم، وعدم تمتع المدراء بالقدرة على التنبؤ بالإحداث المستقبلية ووضع الأحداث السابقة في بؤرة اهتمامهم ، وسوء استخدامهم للقوى العاملة ، وعدم اهتمام المدراء بدافعية العاملين.

4. الاختلال المهني، ويظهر الاختلال في متطلبات المهنة ومسؤوليتها وامتدادها حتى لو كان شاغلها على مستوى من الإتقان فقد يسبب ذلك ضغوط نفسية على شاغل هذه المهنة.

5 . صراع الأدوار ، إذ أن أداء الفرد عدة ادوار قد يتعارض مع دور أخر له مما يؤدي ذلك إلى صراع الدور.

6. الظروف المادية للعمل، ويتمثل بكل ما ينفر منه العامل من موضوع عمله ويؤدي إلى حالة نفسية سيئة وعدم الاستعداد للأداء والإحباط والنفور.

7 . الدور الوظيفي ، ويظهر في رؤية العاملين لدورهم الوظيفي والذي يرتبط بأهمية الوظيفة ومكان الموظف الذي يشغله.

8. ضغوط العمل اليومية ، وترتبط بسير النظام بالقسم الإداري، وتنسيق ظروف الطلاب وأنشطة القسم وضرورة الالتزام بالنظم والقواعد المؤسسية وضغط الوقت.

9. الأعباء الإدارية ، وتظهر الأعباء الإدارية بمستوى المسؤولية التي يشغلها الموظف وأداءه لعمله ووضوح أهداف العمل بالنسبة له ومعالجة المشكلات الإدارية بالنسبة للأساتذة والطلبة، وتنسيق القرارات الإدارية مع المتطلبات الأكاديمية.
10. العلاقة بين الإداريين والأكاديميين. وتظهر في توتر العلاقة مابين الإداريين والأكاديميين، وعدم التعاون والاتصال فيما بينهم وتعطيل الأوامر الإدارية والتأخر في تطبيقها.
11. الاستبداد الإداري.
12. الصراعات الإدارية بين الأقسام أو الوحدات أو بين المدراء.
13. عدم وجود أنظمة للرقابة والمسائلة.
14. الخوف الوظيفي، ويظهر في عدم تشجيع العاملين على أبداء أرائهم وقلة المشاركة في صنع القرار ، وقلة معرفة العاملين بأخطائهم وانعدام الثقة بين الزملاء.
15. وجود عيوب في نظم الرقابة والاتصال.

**الأزمات الاجتماعية والثقافية:**

وتتمثل باختلاف نظام القيم والتقاليد والمعايير إلى درجة تقتضي التدخل السريع لمعالجتها وإعادة التوازن إلى هذا النظام من خلال تطوير هذه القيم والتقاليد حتى تتلاءم مع التغير الناتج عن تطور المجتمع (العمار،2003،ص25) وتظهر الأزمات الاجتماعية والثقافية في صور متعددة مثل أزمة الهوية، وأزمة العدالة الاجتماعية، والتركيز على الثقافة الغربية أكثر من الثقافة العربية الإسلامية، وضعف العلاقات الاجتماعية، وقصور المشاركة، والاتكالية، وفقدان الثقة (الرشيد،1996،ص6). ويرى(Parnell,2003) في دراسته للأزمة الاجتماعية والثقافية للشباب الجامعي أن هذه الأزمة تظهر في عدم الثقة، وصعوبات ثقافية، ومشكلة بناء العلاقات الاجتماعية، والتواصل مع أفراد الثقافات الأخرى، والوحدة النفسية، وصعوبة التوافق، وافتقاد القيم، وضعف الارتباط والولاء للمجتمع (Parnell,2003,P:28).

ويرى ألن بلوم أن أزمة التعليم الجامعي الاجتماعية والثقافية ناتجة عن ما يعانيه التعليم من انغلاق العقل، وانعدام الحوار الحضاري، وتفكك التربية، والتنافر بين ما يقدمه التعليم من قيم ومبادئ أساسية يمكننا بها فهم العالم.(Bloom,1981,P:396).

اما لطيف(2002) فيرى أن الأزمات الاجتماعية والثقافية ناجمة عن الخلل الاجتماعي والثقافي في وظيفة الجامعة التربوية، وعن تقارب القيم والعادات المتصارعة، بين ما هو حديث ومحافظ مما ينتج عنه عدم التوافق بينهم، بمعنى أن هناك تغيرات اجتماعية وثقافية لا تستطيع المؤسسات الجامعية من مواكبتها ومتابعتها وبالتالي تحدث فجوة ثقافية ينجم عنها الآتي :

أ . أزمة الهوية والانتماء.

ب . سيادة الشعور بالإحباط.

ج. انهيار آليات تسوية الصراعات الاجتماعية.

د. انعدام التوازن الاجتماعي.

ه. الشعور بالاغتراب.

و. انتشار السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا.

ز. تدهور القيم (العسيلي وعبد اللة،2005،ص26).

في حين يرى مقداد(2004) أن هذه الأزمة تتعلق بانحدار القيم، وعدم تقبل الثقافات المغايرة، وانتشار المشكلات الاجتماعية، وجمود التعاطي مع متطلبات الحياة المدنية الحضارية، وسيادة مبدأ الهوية الواحدة والتعصب الديني والسياسي والمعرفي واللغوي.(مقداد، 2004، ص7).

## مراحل تطور الأزمة:

تختلف مراحل تطور الأزمة باختلاف طبيعتها، إذ هناك أزمة لا تمر بمراحل معلومة وبالتالي يصعب التنبؤ بحدوثها إلا أن هناك أزمات أصبح من الممكن رصد مؤشراتها منذ البداية ومتابعتها أول بأول.(كردم، 2005، ص32).

أن الأزمات باعتبارها ظاهرة اجتماعية ونفسية تمر بدورة حياة مثلها مثل أي كائن حي فكلما كان متخذ القرار سريع التنبه في الإحاطة ببداية ظهور الأزمة أو بتكوين عواملها كلما كان اقدر على علاجها والتعامل معها(العمار، 2003، ص30).

ويصنف كل من العمار(2003) والضويحي(2004) وكردم(2005) مراحل تطور الأزمة إلى الآتي:

**- مرحلة الميلاد:**

وفي هذه المرحلة تبدأ الأزمة الوليدة في الظهور لأول مرة في شكل أحساس مبهم قلق بوجود شيء ما يلوح في الأفق، ومن هنا يكون أدراك متخذ القرار وخبرته العامل الأساسي في التعامل مع الأزمة.

**-مرحلة النمو والاتساع:**

نتيجة لعدم مواجهة المرحلة الأولى في الوقت المناسب، تأخذ الأزمة في النمو من خلال محفزات أخرى تنمو من خلالها سواء كانت تلك المحفزات داخلية من ذات الأزمة أو خارجية تفاعلت معها الأزمة.

**- مرحلة النضج:**

تعد هذه المرحلة من اخطر مراحل الأزمة ومن النادر أن تصل الأزمة إلى مثل هذه المرحلة إلا إذا قوبلت باللامبالاة من قبل متخذ القرار ومتى ما وصلت الأزمة إلى هذه المرحلة فان الصدام ضرورة لمواجهة المرحلة.

**- حل الأزمة:**

وهي المرحلة الأخيرة ويجب التنبه إلى أنها تتطور في شكل دائم وربما تكون الضوء الذي نراه ونعتقد انه النهاية ، لذا فأن هذه المرحلة علامة إنذار لازمة أخرى قادمة، ودورة الأزمة تجعل من الصعب الرؤية أين ومتى تنتهي.

ويرى المؤلف أن الجامعة تمر بأزمة خانقة آخذة بالنمو والاتساع نتيجة المحفزات التي تنمو معها سواء كانت داخلية من أزمات في كيفية التعليم أو أخطاء أدارية ناجمة عن قلة الخبرة وتعارض الأهداف والمصالح أو خارجية نتيجة تدهور الوضع الأمني

والسياسي والحالة الاقتصادية المتدنية التي يمر بها العاملون والأساتذة والطلبة واجتماعية وثقافية من تدهور في القيم وضعف الانتماء وضياع الهوية الاجتماعية.

## نظريات الأزمة

تلقي نظريات الأزمة الضوء في كيفية إدارة الأفراد تحولات حياتهم السريعة ، والتعامل مع مشكلاتها، وكذلك توفر أطاراً وتصورياً وقائياً للرعاية الصحية والعقلية ولفهم أزمات الحياة الحادة (بركات، 2007، ص329) ويعني ذلك أن لنظريات الأزمة هيكلا منظما من المعارف والممارسات تبنى على أسس إنسانية وقيم ومعالجات هادفة ترتكز على المعارف والخبرات والملاحظات الامبريقية والاستبصارات الإكلينيكية المستمدة من العلوم الاجتماعية والسلوكية والصحية ، ومن الممارسة في عدة حقول. وقد ظهرت دراسة الأزمة خلال الستينات وجذبت اهتمام العديد من الاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين بوصفها مدخل جديد للتعامل مع الأشخاص الذين تعرضوا لمواقف الأزمات مع التركيز المحتمل تحقيقه من خبرة الأزمة(الناصر،2002،ص59).

### 1.نظرية جلمش(1994):

ترى هذه النظرية أن الأزمة حالة ناجمة عن الضغوط التي يتعرض لها الأفراد في العمل سواء كانت عضوية أو بيئية أو نفسية، إذ يكون رد فعل الضغط في صورة استجابات عقلية أو وجدانية أو بدنية(الرويشدي، 2002، ص17) مما ينتج أنواعا مختلفة من التوتر والإجهاد تبعا للفروق الشخصية(Pearlin, 1989, P:89) وهو بالا حرى وثيق الصلة بمستوى الأداء ومن ثم بانجاز العاملين في الإدارات الأكاديمية في بيئة العمل، وكذلك تشير النظرية إلى أن الأكاديميين الذين يمارسون أعمالا أدارية يتعرضون لضغوط العمل في كل من المجالين الأكاديمي والإداري مما يؤثر على التوافق النفسي والشعور بعدم الرضا(الخشيلة، 1997، ص88).

### 2. نظرية ابكوتش:

ينظر ابكوتش إلى الأزمة مجموعة من المواقف والاحداث تضغط على الأفراد بطريقة تفوق تحملهم على مواجهتها أو التعامل معها(Lazarus, 1996, P:52) وتشير هذه النظرية إلى أربعة أنواع من الضغوط تسبب الأزمة على مستوى الأفراد وهي:

أ . على أساس الدور، وهو ما يقوم به الفرد ويؤديه أثناء عمله.

ب . عوامل الصراع، وهي المواقف والأحداث التي تتصارع مع أهداف الفرد ووظائفه وقيمه.

ج. مهام العمل، وهي الاداءات والواجبات والمسؤوليات التي يتحملها الفرد أثناء قيامه بواجبه الوظيفي.

د. التزاحم ، ويقصد بالتزاحم (التراكم الوظيفي) والمتمثل بالأعباء والواجبات والوظائف التي يقوم بها الفرد وخاصة عندما يوجد لدى الفرد عملان أو أكثر في وقت واحد (الخشيلة، 1997، ص88).

### 3. نظرية همفري Humphrey, 1982:

تركز هذه النظرية على سلوك الفرد وتصرفاته التي تحدث عند مواجهة الأزمة والظروف الضاغطة الناجمة عنها، وتظهر استجابة الفرد للأزمة في أحد الصور الآتية أو في جميعها:

- **سلوك دفاعي**، مثل أساليب الاسترخاء التي قد تعلمها الفرد أو اكتسبها من الآخرين قبل التصرف إزاء موقف معين أو أثناءه.

- **سلوك الاختلال الوظيفي** ، ويقصد به أن الفرد يتصرف بأسلوب يدل على أن وظائفه ضعفت أو أصبحت غير طبيعية مما يؤدي إلى انخفاض الأداء عما كان عليه في السابق ، ويمكن أن ينتج عنه ضعف مؤقت في الإدراك وفقدان مؤقت في ذاكرة العمل.

ج. **سلوك ظاهري** ، ويتضمن أي استجابة سلبية يمكن ملاحظتها على الفرد مثل التعب والإجهاد أو زيادة الحركة(الرويشدي،2002،ص22).

### 4. نظرية ليندمان:

يرى ليندمان أن الأزمة موقف جديد تصبح فيه الأساليب المألوفة للتعامل مع الموقف الجديد غير كافية فعندما يواجه الأفراد أزمة أو حدث ضاغط يؤدي إلى اضطراب تفكيرهم وسلوكهم يستعملون استراتيجيات مألوفة للتوافق أو التكيف مع الوقت الضاغط وقد لا تنفع هذه الاستراتيجية مع الموقف الضاغط وبناء عليه تنشأ

لدى الأفراد حالة من التمرد المقترن بالخوف والغضب الزائد ، وبما أن الأفراد لا يستطيعون أن يبقوا على هذه الحالة من عدم التوازن فيبدؤوا بتحديد الأزمة ذاتيا حتى لو كانت مؤقتة ليتمكنوا من أيجاد بعض الحلول للازمة وذلك باستعمال أسلوب أو أكثر من أساليب التوافق . وبذلك تعد الأزمة حالة انتقالية أو نقطة تحول حياتية لها مضامينها النفسية العميقة في التوافق وفي قدرة الأفراد على مواجهة الأحداث الحياتية والضغوط والتصدي لها.(محمد،1995،ص49).

**5. نظرية موس(1988):**

وضع موس نموذج تصوري يساعد على فهم كيفية نمو تحولات الحياة وأزماتها ونتائجها على الفرد وذلك من خلال تقدير الفرد المعرفي لجوهر الأزمة وتبني الفرد لمجموعة من المهمات التكيفية الرئيسية التي تتضمن مجموعة متنوعة من مهارات التكيف مع الأزمات والتصدي لها. ولقد حدد موس ثلاث مجموعات متنوعة من العوامل المتفاعلة في هذا النموذج والتي تؤثر بصورة منفردة أو مجتمعة في رد الفعل المبكر للازمة وهي:

أ . الخصائص الديموغرافية والشخصية للفرد.

ب . الخصائص البيئية الفيزيقية والاجتماعية.

ج. جوانب المواقف الضاغطة أو الأزمة ومكوناتها.(بركات، 2007، ص331).

ويرى موس أن ذلك له علاقة بالصحة الجسمية والتوافق النفسي ودورها في عملية تقدير الفرد المعرفي للازمة وكيفية وصوله إلى مغزى الحدث والمهمات التوافقية والمهارات التي يوظفها الفرد أثناء الأزمة حتى يصل إلى حل مُرضٍ لها وتجاوز أثارها الضارة ، إذ أن مجرد تلقي الفرد الموقف الضاغط والمرور به يبدأ في أدراك الأزمة والشروع في تحديد أساليب مواجهتها والتكيف معها وتحديد طاقاته وقدراته الممكنة على تحمل أثار الأزمة وتداعياتها عليه ، ومن ثم يدخل الفرد في مرحلة التعامل مع الموقف الضاغط معرفيا وسلوكيا لحشد طاقاته المعرفية وجهوده السلوكية والوجدانية للتكيف مع الموقف الضاغط ومواجهته بحلول ايجابية ، وكذلك تتضح نتائج الموقف وأثاره على الفرد عندما يتضح فيها مدى التفاعل بين مكونات هذا النموذج ومدى التوافق الذي حققه الفرد في مواجهة الأزمة فقد يكون التوافق سويا في صورة حلول

ايجابية وفعالة في مواجهة الموقف تثري حياة الفرد القادمة عند مواجهته لازمات حياته الحالية المشابهة، أو قد يكون توافقا غير سويا يتضح في صورة حلول سلبية انسحابية تؤثر في حالته الراهنة فتظهر عليه الأعراض الاضطرابية والتوترات التي تؤثر سلبيا في صحته الجسمية والنفسية كما أنها تنذر بفشله في التوافق مع الأزمات التالية في حياته المستقبلية وتحولاتها غير المتوقعة.(Moos &etal ,1992, P:102).

من خلال عرض هذه الأطر النظرية ، نلاحظ أن هنالك أراء مختلفة في تفسير الأزمات التي يعاني منها الإفراد داخل مجال العمل أو أثناء حياتهم اليومية، و هذه الآراء تعكس وجهة نظر صاحبها و المدرسة التي ينتمي أليها ، لهذا و لمزيد من الدقة يشيد المؤلف بنظرية موس في تفسير الأزمة كونها الأقرب إلى واقع الأزمات وأسبابها وكيفية حدوثها لدى الأفراد والعاملين في المؤسسات ، فضلا عن كونها تفسح المجال أمام الدراسات التجريبية و النظرية لمعرفة العوامل و الأسباب التي تؤدي إلى ظهور الأزمة .

# الفصل الخامس

# معيار جودة الأداء الجامعي

# المطلب الرئيس للعملية التعليمية

# مقدمة

يشهد العالم في الآونة الأخيرة اهتماما بالغا بموضوع الجودة و ضمانها ، إذ تعمل الجودة على تقدم المؤسسات وإعداد الكوادر البشرية لتواكب الركب في ظل التغيرات و التطورات التكنولوجية ، ففي مجال المؤسسات التعليمية تعد ( الجودة ) خدمة تعليمية عالية تحظى بقبول ورضا الأساتذة و الإداريين والطلبة من ناحية ، و تواكب متطلبات البيئة التي تعمل فيها من ناحية أخرى ( كيلادا , 2004 , ص 54). أن ضرورة الجودة في المؤسسات الجامعية ترتبط بالإجراءات والممارسات للمؤسسات الجامعية في جوانب عدة : مثل الممارسات المتعلقة بالتجهيزات و الخدمات الجامعية ، و كيفية إعداد المؤسسة الجامعية لتحقيق حاجات و رغبات الطلبة ، و تدريب و تطوير الأساتذة والإداريين لزيادة كفاياتهم ومهاراتهم العلمية والإدارية ، وزيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمة و المجتمع ، وزيادة الوعي والانتماء نحو المؤسسة من قبل الطلاب والمجتمع المحلي ، والارتقاء بمستوى الطلاب في جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والروحية ( نشوان , 2004 , ص 7 ) .

إن جودة التعليم الجامعي والإداري أدوات فعالة لتقييم و تطوير أفراد المؤسسة الجامعية من خلال تحقيق الإجراءات المطلوبة لتقويم أداء الهيئة التعليمية ، ومدى اهتمام القيادة الإدارية في التخطيط للمؤسسة ، ومدى توافر برامج ومصادر لتعليم الطلبة ، ومدى تحقيق البرامج الراهنة المتعلقة بتحسين التدريس ، ومدى تموين علاقات عمل فعالة بين المدراء والإداريين في المؤسسة التعليمية ، ومدى فاعلية إدارة شؤون الطلبة ( الخطيب , 2007 , ص 13 ) لذلك نجد أن كل مكون من مكونات العملية التعليمية يجب أن تكون في علاقة ديناميكية فعالة ، وذات جودة عالية ليؤثر كل مكون في الأخر ، ويوضح مقاصده و مراميه ، مسترشدا بالمعايير المستخدمة في التقويم لكل مكون أو عنصر من عناصر العملية التعليمية ( عماشة , 2007 , ص 3 )

**مفهوم الجودة ( لغة و اصطلاحا ) :**

عرف أبن منظور في معجمه لسان العرب كلمة الجودة بأن أصلها ( جود ) والجيد نقيض الرديء ، وجاد الشيء جوده أي صار جيداً وأحدث الشيء فجاد ، والتجويد مثله كذلك ، وقد جاد جوده وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل ( الحولي , 2004 , ص 19 ) .

ومن المعروف أن بداية الفكرة في تطبيق الجودة ربما جاءت من فكرة الإدارة العملية التي بدأ بها ( تيلور) F.Taylar والتي قامت على مفاهيم التخصص وربط الأجر بالإنتاج ، والفصل بين الإداريين و العاملين . وكانت للمدرسة السيكولوجية او حركات العلاقات الإنسانية التي أرست قواعدها على أفكار (ماسلو) في توجيه الأنظار إلى أهمية تحفيز العاملين من خلال رضاهم عن العمل كوسيلة أكثر فاعلية لضمان كفاية إنتاجهم( عبد الحليم و بحر , 2006 , ص 293) وبذلك نرى أن الجودة تحمل مفاهيم مختلفة على وفق موقف الفرد و المجتمع أو المنظمة ، لأن الجودة هي المنفعة المتحققة من الخصائص والسمات الكلية لخدمة المجتمع ، وهي بالتالي مسؤولية اجتماعية و مسؤولية الجميع ( الميمي و أخرون , 2004 , ص 3 ) . و هو ما يؤكده ( دونالد كرامب ) أحد المساهمين في هذا الموضوع أن الجودة ليست كلاماً يقال و لكن (ما نفعه لنا) إذ أن العنصر الرئيسي في تعريفها يكمن في خدمة العملاء و حاجاتهم سواء كانوا من داخل المؤسسة أو من خارجها في المجتمع المحيط بها وهو ما يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والبنية التحتية من اجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع في ضمان تلبية المنتج ( الحولي , 2004 , ص 2 ) .

وبذلك تعرف الجودة بالآتي :

- جابلونسكي ( 1996 ) : أسلوب تعاوني مشترك لتنفيذ إجراءات العمل بأسلوب المشاركة بين العاملين و الإدارة بغرض تحسين الجودة وزيادة الإنتاجية من خلال هيئات أدارية متخصصة . ( جابلونسكي , 1996 ,ص 75 ) .

- Shall ( 1996 ) : مفهوم متعدد الجوانب يتضمن مفاهيم فنية و إدارية وسلوكية واجتماعية من أجل المساواة و الفعالية و الملائمة و القبول و الكفاية في سبيل خدمة العميل ( Shall ,1996,p.11 ) .

**في حين عرفت جودة الأداء التعليمي والإداري ، كالآتي :**

- الرشيد ( 1995 ) : كافة السمات والخصائص التي تتعلق بالمجال ( الإداري ، والتعليمي ) و التي تظهر جودة النتائج المراد تحقيقها ، إذ هي ترجمة احتياجات و توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم بما يوافق التطلعات المتوقعة منهم (الرشيد , 1995 , ص 4 ) .
- شعيب ( 2004 ) : مقدرة خصائص المنتج التعليمي والإداري ومميزاته على تلبية متطلبات الطالب وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة ( شعيب , 2004 , ص 6 ) .
- الموسوي (2003) : أسلوب متكامل يهدف إلى تحسين الخدمات التعليمية و الإدارية ، و يطبق في جميع فروع مؤسسات الجامعة و مستوياتها ، ليوفر للأفراد و فرق العمل الفرصة لإرضاء الطالب و المستفيدين من التعلم ، إذ يحقق هذا الأسلوب خدمات تعليمية بأكفاء الخدمات و الوسائل ليساعد إدارات المؤسسات الجامعية في حال تطبيقه على معرفة المؤشرات ذات العلاقة بمستوى الجودة المطلوبة ( الموسوي , 2003 , ص 95 )

## أهمية دراسة الجودة في المؤسسة الجامعية

يمكن تحديد أهمية دراسة الجودة في الجوانب الآتية :

1 . تعد الجودة أحد طرق المشاركة الإدارية وتهدف إلى تحسين جودة الإنتاج وزيادته وتهيئة أنسب مناخ لزج العاملين في أداء العمل ، من خلال تدريبهم وإتاحة الفرصة لهم لاتخاذ القرارات المتعلقة بإنتاجهم( الغامدي , 2004 , ص 8 ) .

2 . تكمن أهمية الدراسة في معرفة الجودة بأنها تساهم في تحديد مدى تحقيق المؤسسات التعليمية في الجامعات لأهدافها و تحديد جوانب القوة لتعزيزها ، وجوانب القصور في العمل للتغلب عليها ( حسن , 2006 , ص 23 ) .

3 . تأتي أهمية الدراسة في جودة الإدارة من استحواذها على الاهتمام الكبير من قبل المدراء والممارسين والباحثين الأكاديميين ، وبوصفها أحد الأنماط الإدارية المرغوبة ، وفلسفة إدارية عصرية ترتكز على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة الممزوجة بين الوسائل الإدارية الأساسية والجهود الارتباطين ، وبين المهارات الفنية المتخصصة ( الخطيب , 1999 , ص 135 ) .

4 .أن الاهتمام بمفهوم الجودة ، وفي ضوء المعايير الدولية من شأنه أن يساهم في تطوير الجامعات ورفع مستواها وإظهار إمكاناتها في المحافل الدولية ( حسن , 2006 , ص 23 ) .

5 . تأتي أهمية الدراسة من أجل تحسين نوعية و جودة التعليم الجامعي والنهوض به للوصول إلى أهدافه و وظائفه و دوره في خدمة المجتمع ( علاونة و غنيم , 2005 , ص 328 ) .

6 . تأتي أهمية الدراسة من سعيها الجاد في بيان مؤشرات تطبيق الجودة في التعليم ، واستقراء لأهم المعوقات والمشكلات التي تواجه التطبيق ، وبيان أبرز الأخطاء الشائعة المتوقعة في سير عملها ( الغامدي , 2004 , ص12 ) .

7 . تكمن أهمية الدراسة بضمان الوضوح والشفافية للبرامج الأكاديمية ، وتوفير برامج واضحة و دقيقة للطلبة والأساتذة ، والتحقق من توفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه البرامج بفعالية ، وأنها ستستمر في المحافظة على هذا المستوى ( حسن , 2006 , ص 27 ) .

8 . تعزز هذه الدراسة دعم و ثقة الدولة والمجتمع بالنتائج التي تقدمها الجامعة مع توفير آلية بمساءلة جميع المعنيين بالأعداد والتنفيذ والأشراف على البرامج الأكاديمية ( حسن , 2006 , ص 29 ) .

9 . تأتي أهمية الدراسة في تطوير التعليم الجامعي في ظل الظروف التي يعيشها المجتمع وصولاً إلى مستقبل أفضل ( للجامعات العراقية ) ( الحولي , 2004 , ص 17) .

10 . إن طرح وتطبيق الاتجاهات الحديثة في قياس الجودة يعمل على تجنب ضيق النظرة ، وعلى قياس مخرجات العملية الجامعية المتمثلة في توفير خصائص اتجاهية ، ومعرفية ، ومهارية ، وسلوكية ( الحولي , 2004 , ص 19 ) .

11 . تأتي أهمية الدراسة في جودة المؤسسة الجامعية إلى تحسين المخرجات التعليمية ، و الاستخدام الأمثل للموارد المادية و البشرية المتاحة ، و تقديم الخدمات بما يشبع المستفيد الداخلي و الخارجي ( البنا , 2007 , ص 33)

12 . وكذلك تأتي أهمية الدراسة من خلال التركيز على جودة العمل الجامعي ، وتحسين نمط و برامج التدريب ، ونوعية التدريس لتواكب التطورات الحديثة ، وتطوير الجامعة لتحافظ على الحداثة ، وتتجاوب مع حاجات المجتمع و تحديات المستقبل ( علاونة و غنيم , 2005 , ص 328 ) .

13 . أن الاهتمام بضبط الجودة في المؤسسات التعليمية نبع من النظر إلى التعليم بوصفه مطلب أساسي ولا بد له أن ينافس وأن يسعى إلى إرضاء المستهلكين (الطلاب) والمجتمع والدولة (فيصل , 2007 , ص6) .

## الجودة في خدمات الأداء التعليمي و الإداري

يعتمد مفهوم الجودة في كثير من الهيئات والمؤسسات الجامعية من خلال الاعتماد على آلية للحفاظ على نوعية المخرج التعليمي ، ولقد ارتأت الكثير من الدول أنشاء هيئات سمي بعضها الأداء الجامعي و البعض الاعتماد الجامعي ، تمنح للمؤسسة تنظيم وتعليم عالٍ يؤمن معايير محددة لجودة التعليم ، وتطويره ، وتطبيق برامج لتقييم العاملين في ظل الكفاءات والخدمات الموجه للمستفيدين من المؤسسة الجامعية ( الرشيد , 1995 , ص 6 )

إن مفهوم الجودة في المؤسسات الجامعية على وفق ما يراه ( الخطيب , 2007 ) له معنيان مترابطان : أحدهما واقعي والأخر حسي ، و الجودة بمعناها الواقعي تعني التزام المؤسسة التعليمية بانجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها مثل : معدلات الترفيع و معدلات الكفاية الداخلية الكمية ، ومعدلات تكلفة التعليم ، أما المعنى الحسي للجودة فيرتكز على مشاعر وأحاسيس متلقي الخدمة التعليمية مثل الطلاب وأولياء أمورهم ، ويعبر عن مدى رضا المستفيد من التعليم بمستوى كفاية وفعالية الخدمة التعليمية ، فعندما يشعر المستفيد أن ما يقدم له من خدمات يناسب توقعاته ويلبي احتياجاته الذاتية يمكن القول حينها بأن المؤسسة التعليمية قد نجحت

في تقديم الخدمة التعليمية بمستوى جودة يناسب التوقعات والمشاعر الحسية لذلك المستفيد وأن جودة خدماتها قد ارتفعت إلى مستوى توقعاته ( الخطيب , 2007 , ص 12 ) .

و هذا ما حدده ( Nightingale & oneil , 1994 ) حول خصائص الجودة في التعليم والإدارة الجامعية في إطار المشروع البريطاني للجودة في مؤسسات التعليم العالي ، و منها :

1 . إن الجودة تساوي المقاييس المرتفعة مهما اختلفت الفروق بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية والإداريين في التعليم .

2 . إن الجودة ترتكز على الأداء بصورة صحيحة من خلال تنمية القدرات الفكرية و المهارية ذات المستوى الأعلى ، والتفكير الابتكاري والناقد لدى الطلاب .

3 . إن الجودة تعني التوافق مع الغرض الذي تسعى إلى تحقيقه المؤسسة التعليمية .

4 . إن الجودة تشير إلى عملية تحويلية ترتقي بقدرات الطالب الفكرية في المؤسسة الجامعية ، و تنظر إلى الأساتذة و الإداريين على أنهم مسهلين للعملية التعليمية ، وإلى الطالب على أنه مشارك فعال في التعليم .

( Nightingale & oneil , 1994,p.65 )

في حين حدد تقرير لجنة الجودة بمؤتمر الجامعات الإسلامية ، أن مهام الجودة في المؤسسات التعليمية والجامعية كالآتي :

1 . رسم السياسة العامة للجودة في التعليم بالجامعة والأشراف على تنفيذها .

2 . اعتماد خطط و متطلبات الجودة بالجامعة .

3 . دعم و مساندة الجهود المبذولة لتطبيق الجودة من خلال تبني برامج تدريبية لتطبيق الجودة.

4 . دعم الجهود لتطبيق الجودة في مراحلها المختلفة .

5 . إقرار برامج لتحفيز ومكافأة الفرق والأفراد المتميزين في تطبيق الجودة في التعليم.

6 . تشجيع التعاون مع الجهات المطبقة للجودة في التعليم محلياً وعربيا ودولياً.

7 . إعداد تقارير و نتائج التطبيق بشكل دوري و عرضها على مجلس الجامعة .

8 . القيام بدورات تدريبية في مجال جودة التعليم العالي والأداء الإداري .

( لجنة الجودة بالجامعة الإسلامية , 2004 , ص 4 ) .

و يرى ( الرشيد , 1995 ) أن هناك عدة مبررات في تطبيق الجودة في مجال المؤسسات التعليمية ، منها :

1 . ارتباط الجودة بالإنتاجية .

2 . ارتباط الجودة بالشمولية في كافة مجالات المؤسسة .

3 . عالمية نظام الجودة ، و بوصف الجودة سمة من سمات العصر الحديث .

4 . نجاح تطبيق الجودة في العديد من المؤسسات الحكومية .

5 . ارتباط نظام الجودة مع التقويم الشامل للتعليم بالمؤسسات التعليمية .

6 . أن هذه المبررات وغيرها تؤكد أن تطبيق نظام الجودة في النظام التعليمي تحتاج لجهود تهدف إلى تحسين المدخلات و المخرجات التعليمية ( نشوان , 2004 , ص6) .

**ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية من منظور الجامعات العربية والعالمية :**

نظرا لتعاظم أهمية ضمان الجودة في عالم اليوم فقد بذلت جهود كبيرة و خاصة في المؤسسات التعليمية وعلى المستوى الدولي والإقليمي من أجل رصد جملة المفاهيم و الإجراءات المتبعة في مؤسسات التعليم العالي على المستوى العربي و العالمي . ويظهر ضمان الجودة على المستوى العربي في الوقت الذي تحرص فيه كل الحرص على هويتها الثقافية ومراعاة خصوصيتها الحضارية ، إذ ظهرت حركة ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية كرد فعل ايجابي لما أبداه الأكاديميون والمسؤولون والمجتمع من قلق حول جودة التعليم العالي والذي نجم عن عوامل كثير ، منها : التنافس الدولي ، والاحتياجات المتغيرة في جودة الأداء الأكاديمي والإداري في هذه المؤسسات . ومن هنا يمكن القول بأن ضمان الجودة أمر هام لتلبية الاحتياجات المرتبطة بالجودة و تحديد

المسؤولية في التعليم العالي . ( حسن ,2006 , ص 6) ويمكن تحديد الغرض من ضمان الجودة من منظور الجامعات العربية بالآتي :

1 . ضمان الوضوح والشفافية للبرامج الأكاديمية .

2 . توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلبة ، وتحديد أهداف واضحة ودقيقة للبرامج الدراسية التي تقدمها الجامعة .

3 . التحقق من الشروط اللازمة لضمان الجودة في المؤسسات الجامعية لتحقيق الأهداف التعليمية والإدارية بفاعلية .

4 . ضمان الأنشطة و الخدمات الإدارية لتلبي متطلبات الأداء الجامعي ، ولتتفق مع المعايير العالمية في التعليم العالي ، ومتطلبات المهن ، وحاجات الجامعة والطلبة والمجتمع .

5 . تعزيز سمعة البرامج المقيمة و المعتمدة لدى المجتمع الذي يثق بعملية التقويم الخارجي والأداء الجامعي.

6 . توفير آلية بمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج الأكاديمية .

7 . تعزيز ودعم ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج التي تقدمها الجامعة .

8 . الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية المقدمة من قبل الجامعة للمجتمع ، إذ أن التقويم الخارجي و الأداء يتطلبان تعديل في الممارسات بما يلبي حاجة ومتطلبات التخصصات و المهن ( حسن , 2006 , ص 9 ) و (NQA & A , 2004 , p.15)

في حين يضع ( ديمج ) ضمان الجودة على مستوى المنظور العالمي لكافة المؤسسات التعليمية في الجامعة كالآتي :

1 . دعم و تتأيد الإدارة العليا لنظام الجودة .

2 . ترسيخ ثقافة الجودة بين جميع الأفراد بوصفها إحدى الخطوات الرئيسة .

3 . تنمية الموارد البشرية كالمعلمين او المشرفين الأكاديميين ، وتطوير وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التعليمي المطلوب .

4 . مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء .

5 . التعليم و التدريب المستمر لكافة الأفراد في المؤسسة .

6 . التعرف على احتياجات المستفيدين الداخليين وهم الطلاب ، والعاملين الخارجيين وهم عناصر المجتمع .

7 . تطوير نظم المعلومات من اجل جمع الحقائق واتخاذ قرارات سليمة بشأن أي مشكلة ما .

8 . المشاركة الحقيقية لجميع المعنيين بالمؤسسة في صياغة الأهداف والخطط اللازمة لجهود عمل المؤسسة.

9 . استعمال أساليب كمية في اتخاذ القرارات وذلك من اجل زيادة الموضوعية وبعيداً عن الذاتية ( عقيلي , 2001 ,ص 87 ) .

**مكونات و خصائص الجودة في المؤسسات الجامعية :**

أن إحد المهام الرئيسة للكيانات الجامعية العمل بشكل جاد ومتواصل لتوسع قدراتها على وضع تصور للمستقبل في أطار المتغيرات والتحديات التي تواجه المجتمع مما يعزز قدرات الطلاب على فهم العالم المحيط بهم ومساعدتهم في تحقيق التوافق مع ظروفه ومتطلباته ، والمساهمة في بناء تقدم المجتمع وحضارته في ضوء جودة الخدمات التعليمية والإدارية المقدمة لهؤلاء الطلبة ( الخطيب , 2007 , ص 16 ) .

و يرى بعض الباحثين ضرورة توفير ثلاث مكونات تحقق للمؤسسة الجامعية كيانها بوصفها منظمة تعليمية ، و هي :

1 . إن تحدث الإدارة التعليمية تغييرا في العقول .

2 . أن يكون لدى المؤسسة التعليمية توجه ابتكاري يشجع الطلاب على المبادرة بالتعامل مع المواقف بدلاً من انتظار حدوثها والتصرف حيالها بأسلوب رد الفعل.

3 . إن يكون لدى المؤسسة توجه نحو تعليم تفكير النظم . ( الملالي , 1998 , ص 174 )

إن هذه المكونات كما يراها ( النجار , 1997 ) و ( عبد الجواد , 2000 ) . تعد أحد الأسس المهمة لتطبيق المؤسسات التعليمية لمعايير ونظم الجودة ، ويتم ذلك من خلال الخصائص الآتية :

**1 . على مستوى الأداء التعليمي ، ويتم من خلال الآتي :**

أ . فهم رسالة المؤسسة التعليمية بوضوح ، وتحديد نماذج المخرجات (مواصفات الطلاب المتوقع تخرجهم) بشكل أفضل .

ب . تطبيق أفضل طرق التعليم والتدريس بشكل منظم .

ج . التطوير المستمر في مدخلات المؤسسة التعليمة وعملياتها ومخرجاتها لتوافق المواصفات العالمية .

د . تشكيل مجلس إدارة الجودة وتحديد خصائصه نحو ممارسات العمليات التعليمية .

و . تفعيل آليات وبرامج أكاديمية لضبط الجودة في التعليم ، ومن أهمها : التقويم الأكاديمي ، والدراسات ، وتقويم إنتاج الطلاب التحصيلي .

م . القيام بدراسات متأنية لمفاهيم وفلسفات ونماذج الجودة لتصبح أكثر ملائمة للتطبيق في مؤسساتها التعليمية .

ي . وضع خطط عريضة للممارسات التعليمية التي تتضمن الجودة ، والكفاءة ، والإتقان ، والتميز .

**2 . على المستوى الإداري ، ويتم من خلال الآتي :**

أ . تفعيل القيادات الإدارية لضبط جودة التقييم من أجل تقديم خدمات متميزة .

ب . اعتماد مواصفات قياسية لجودة الأداء والتحقق من انجازها .

ج . الاهتمام بتدريب الهيئات الإدارية .

د . تعزيز الانتماء إلى المؤسسات التعليمية .

م . إسناد الأداء الوظيفي لمنع حدوث الأخطاء .

( عبد الجواد , 2000 , ص 76 ) و ( النجار , 1998 , ص 304 )

**أهداف الجودة في المجال التعليمي و الإداري**

يرى الباحثون والمفكرون في نظم الجودة أن أي نظام تعليمي إذا أراد أن يعمل وفق إستراتيجية معينة تراعي الظروف الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية المحيطة بالنظام ، والمناخ التنظيمي والتقدم التقني ، والمصادر المادية والبشرية التي يوفرها النظام لا بد من أن يضع أهداف محددة وواضحة يسير عليها وفق خطوات منظمة وهذا ما يتطلب من وراء التعليم والمشرفين التأكد من توافق مواصفات الخدمات التعليمية والإدارية مع توقعات المستفيدين لها .

( Nightingale & oneil , 1994,p.65 )

و يقسم كل من (الخطيب , 2007) و (نشوان , 2004) , (عبد الحليم و بحر , 2006) أهداف الجودة في المؤسسات الجامعية إلى تعليمية و إدارية ، وكالآتي :

**أولاً . أهداف الجودة في المجال التعليمي : وتتحدد كالآتي : ـ**

**أ . مستوى تعلم الطلاب ، و تنقسم على :**

1 . تقويم الطلاب من خلال نظام الإرشاد والأشراف الذي توفره المؤسسة .

2 . توفير برامج ومصادر لتعليم الطلاب .

3 . تفعيل إدارة شؤون الطلبة .

4 . رفع مستوى الوعي لدى الطلاب تجاه التعليم و أهدافه .

5 . الارتقاء بمستوى الطلاب الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي بوصفها أحد مخرجات النظام الجامعي .

**ب . الهيئة التعليمية ، و تنقسم على الآتي :**

1 . توفير الإجراءات و السياسات لتقويم أداء الهيئة التعليمية .

2 . تحقيق البرامج المتعلقة بتحسين التدريس و تطوير الهيئة التعليمية .

3 . ملائمة مرتبات الهيئة العلمية للمنافسة .

4 . رفع كفاءة الأداء الوظيفي للهيئة التعليمية .

5 . تحسين كفايات المشرفين الأكاديميين من خلال التدريس المستمر .

6 . وضع معايير علمية في تقويم و اختيار الأكاديميين على مواصفات جيدة .

**ج . البرامج التعليمية ، و تنقسم على :**

1 . توفير سياسات وإجراءات مناسبة لبناء البرامج الجديدة لدى المؤسسة التعليمية .

2 . توفير سياسات وإجراءات مناسبة لفحص وتقويم البرامج القائمة لدى المؤسسة التعليمية .

3 . تنظيم محتويات برامج الإعداد العام على الإثارة و التحفيز الفكري للطلبة .

4 . دعم كفاءة وانسجام البرامج مع أهداف المؤسسة التعليمية الأخرى .

**ثانياً : أهداف الجودة في المجال الإداري ، و تنقسم على :**

**أ . القيادة الإدارية ، من خلال :**

1 . تكوين علاقات عمل فعالة بين رؤساء الوحدات و الإداريين في المؤسسة التعليمية .

2 . ضمان السياسات والإجراءات الإدارية لتفعيل إدارة المؤسسات التعليمية.

3 . توفير الإجراءات والسياسات المناسبة لتقويم أداء الإداريين وتطويرهم مهنياً .

4 . تحسين مبادئ تكافؤ الفرص والعدالة والموضوعية في سياسة التوظيف الحالية .

5 . ضبط وتطوير النظام الإداري بالجامعة نتيجة لوصف الأدوار والمسؤوليات المحددة لكل فرد في النظام الجامعي .

6 . تطوير الهيكلية الإدارية للجامعة بطريقة تسهل العملية الأكاديمي بعيداً عن البيروقراطية .

7 . اختيار كوادر قيادية فاعلة في العمل الإداري وتطوير وسائل حديثة في الاتصال والتواصل والعمل الإداري ، وأقامة علاقات إنسانية تشجع على العمل .

**ب . الإدارة المالية ، من خلال :**

1 . تكافؤ ميزانية المؤسسة مع احتياجات و متطلبات الجامعة .

2 . توفير نظام فعال للتقارير المالية و المحاسبية لدى المؤسسة التعليمية .

3 . الحرص على استثمار المؤسسة التعليمية لمصادرها وممتلكاتها المادية والمالية بطريقة جيدة.

4 . العمل على تمويل وحدات الجامعة وبرامجها الإدارية والتعليمية بصورة مثالية ومقتصدة .

**ج . مجلس إدارة المؤسسة التعليمية ، من خلال :**

1 . مساهمة الإجراءات والسياسات في كفاءة سير الإعمال بهذا المجلس .

2 . صياغة سياسات و تطبيقات تدعم من قبل مجلس الإدارة لمساندة المؤسسة الجامعية .

3 . العمل على انتقاء أعضاء مجلس الإدارة بأشخاص لهم القابلية على العطاء والتفاهم وروح التعاون .

4 . مساهمة هذا المجلس بفاعلية في تطوير المؤسسة التعليمية .

5 . العمل على مد جسور الثقة بين إدارة المجلس وبين الأساتذة والإداريين والطلبة من اجل تعزيز الثقة .

6 . أن يتصف مجلس الإدارة بالمرونة وقابلية التجديد في برامجه وأهدافه وبنيته التنظيمية وعملياته الإدارية .

7 . اختيار مجلس إدارة قادر على التطبيق والتنفيذ والتقويم .

**د . العلاقات الخارجية و الخدمة المجتمعية ، من خلال :**

1 . مساهمة أنشطة المؤسسة التعليمية في الرقي بالأوضاع الاقتصادية والثقافية والصحية والاجتماعية .

2 . تمتع المؤسسة بعلاقات جيدة مع المؤسسات الحكومية الأخرى .

3 . دعم المؤسسة التعليمية على تأمين مستوى مقبول من الدعم المالي للقطاع الخاص .

4 . العمل على أقامة ندوات ثقافية ذات صلة بالإحداث المحلية والعالمية .

5 . وضع إلية محددة من قبل الجامعة تتيح فرص المشاركة لعناصر المجتمع المحلي .

6 . تجهيز الجامعة بإلية تحدد الحاجات الحالية والمستقبلية للمجتمع بصورة دقيقة وبشكل مستمر .

7 . التعاون بين الجامعة مع الجامعات الأخرى لغرض تبادل الخبرات الإدارية .

## المعوقات التي تواجه تطبيق الجودة في المؤسسات الجامعية :

غالبا ما يصاحب تطبيق أي فلسفة تعليمية و إدارية كانت عدد من المعرقلات و الصعوبات ، و هذه المعرقلات تؤدي دوراً سلبياً مؤثراً في جهود تطبيق الجودة . و يرى كل من (الغامدي , 2004) و (عليمات , 2002) و (نشوان , 2004) أن هذه المعرقلات كالآتي :

1 . ضعف بنية نظام المعلومات في القطاع الجامعي واعتماده على أساليب تقليدية في عملياته المحدودة : أن هذه المشكلة تتمثل في ندرة أو عدم توفر البيانات و المعلومات على نحو دقيق وسريع وذلك لعدم توفر أنظمة معلومات فعالة تعتمد على التقنيات الحديثة في نقل وتداول المعلومات وتوصيلها لصانعي القرار في الوقت المناسب .

2 . عدم توفر الكوادر التدريبية المؤهلة في ميدان إدارة الجودة : وهذه تمثل مشكلة كبرى ستواجه صانعي القرار والمسؤولين الأكاديميين في حالة رغبتهم في تجريب أساليب جديدة في الجودة .

3 . المركزية في صنع القرارات التعليمية واتخاذ القرارات : من المشكلات التي تواجه تطبيق نموذج الجودة في القطاع التعليمي هي المركزية في صنع القرارات مما يحد من المرونة في التعامل و التواصل بين جميع الأطراف ذات الصلة بالمؤسسة الجامعية .

4 . المعوقات المالية : إن إدارة الجودة في التعليم و الإدارة تحتاج ميزانية لتطبيقها ، وما لم توفر هذه الميزانية ستبقى كل الأوامر والجهود حيز التوقيف.

5 . جمود القوانين و الأنظمة ، و صعوبة قياس نتائج العمل قياساً دقيقاً ، ونقص الكفاءات البشرية نتيجة غياب سياسة الحوافز أوضعفها .

6 . عدم توفير خدمات التعليم المستمر والإرشاد المهني والتربوي في مختلف المجالات المهنية و الطلابية .

7 . ضعف الوسائل والطرق التدريبية التي تعمل على تطوير شخصية الطالب ومواطنته الصالحة.

8 . ضعف البرامج الدراسية المصممة في ضوء فلسفة الجامعة .

9 . قلة البرامج الدراسية لتلبي الاحتياجات الوطنية والعربية وسوق العمل وخطط الإنماء الشامل على أسس علمية مدروسة .

10 . اختلال الموازنة والتكامل بين مؤسسات التعليم العالي وأنماط التعليم المختلفة في خدمة الأهداف الجامعية و الإنمائية المختلفة .

11 . قلة الإسهام في تطوير نوعية التعليم باستثمار الوسائط التقنية الحديثة المتنوعة التي أثبتت جدواها في تعزيز التعلم .

12 . توفير فرص التعلم والتدريب المستمرين أثناء الخدمة ، إذ أن توفر هذه الفرصة يساعد على مواكبة التطورات المتلاحقة في مجال المعرفة .

**الاعتماد الجامعي في الجامعات العراقية والعربية :**

يعد الاعتماد الجامعي نشاط مؤسسي خارجي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى المنظمات والمؤسسات التعليمية والبرامج الأكاديمية ، فهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمة ومخرجاتها و من يساهم على تطويرها واستمراريتها .

أن الاعتماد الجامعي كمعيار : هو بيان المستوى المتوقع الذي وضعته الهيئة الأكاديمية بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول أليه ويحقق قدراً منشوداً من الجودة أو التميز ( حسن , 2006 , ص 9 ) .

لذا فالهدف العام من وجود هذه الوحدة هو تحسين نوعية التعليم العالي وترشيده ليتجاوب مع الأولويات الإستراتيجية الوطنية ، وضبط الجودة والنوعية من خلال منهجية وتعليمات واضحة لاعتماد برامج جديدة وللتقييم المستمر للبرامج القائمة ( الحولي , 2004 , ص 10 ) .

و يشير ( ديفيد ، وهارولـد ، ورينجسـتر ) أحـد أهـم المفكـرين والبـاحثين في نظـم ومعايير الجودة في المؤسسات التعليمية ، إن الاعتماد الجامعي يتميز بالآتي :

1 . اعتراف بأن برنامج تعليمي معين أو مؤسسة تعليمة يصل إلى مستوى معيار محدد.

2 . حافز على الارتقاء بالعملية التعليمية .

3 . تأكيد وتشجيع المؤسسة التعليمية على اكتساب شخصية وهوية مميـزة بنـاء علـى منظومة معايير أساسية تضمن قدراً متفقاً عليه من الجودة .

4 . إن جودة الأداء الجامعي لا تهتم فقط بالمنتج النهائي للعمليات التعليمية فحسـب بل تهتم بالقدر نفسه نحو كل جوانب ومقومات المؤسسة التعليمية .

كما و يقسم الباحثين أنواع الاعتماد الجامعي إلى الآتي:

1 . **الاعتماد المؤسسي** : و يركز على تقييم الأداء بالمؤسسة التعليمية بصورة شاملة .

2 . **الاعتماد التخصصي** : و يركز على الاهتمام بالبرامج الأكاديمية التخصصية الـتي تطرحها المؤسسة بشكل منفرد ( حسن , 2006 , ص 9 ) .

و يحدد ( الخطيب , 2007 ) في ورقة عمل مقدمـة الى اللقـاء السـنوي الرابـع عشـر في الجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية حول (الجودة في التعليم العـالي) المعـايير المستخدمة من قبل هيئات الاعتماد الجامعي للتقويم في عدد من الدول ، وهي :

1 . رسالة الجامعة و أهدافها .

2 . التخطيط و التقويم .

3 . التنظيم و الإشراف على المؤسسة .

4 . البرامج و التدريس .

5 . أعضاء هيئة التدريس .

6 . الخدمات الطلابية .

7 . المكتبة و مصادر المعلومات .

8 . المصادر المادية و المبنى الأساسي .

9 . المصادر المالية .

10 . الخدمة المجتمعية .

11 . النزاهة .

( الخطيب , 2007 , ص 23 ) .

**معايير الجودة طبقا للهيئة الوطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي العربي وهي كالآتي :-**

- **المعيار الأول : الرسالة والأهداف** (ملائمة الرسالة - جودة الرسالة - العلاقة بين الرسالة والغايات - العلاقة بين الرسالة والأهداف ............)
- **المعيار الثاني : الإدارة** : ( السلطة العليا - الإدارة العليا - عمليات التخطيط - السياسات والتنظيمات الداخلية - ...........)
- **المعيار الثالث : إدارة ضمان الجودة وتحسينها** : ( نطاق عمليات ضمان الجودة - إدارة عمليات ضمان الجودة - استخدام المؤشرات والمقاييس - ........)
- **المعيار الرابع: التعلم والتدريس** : ( مساعدة الطلاب من الناحية التعليمية - جودة لتدريس - مساندة تحسين جودة التدريس - مؤهلات وخبرة أعضاء هيئة التدريس - .........)
- **المعيار الخامس: إدارة شئون الطلاب والخدمات المساندة** : ( قبول الطلاب - سجلات الطلاب - إدارة شئون الطلاب - الخدمات الطبية والإرشادية - النشاطات اللاصفية - ....)
- **المعيار السادس: مصادر التعلم**: ( التخطيط والتقييم - التنظيم - المصادر- ......)
- **المعيار السابع: الأبنية والمعدات** :( السياسة العامة والتخطيط - جودة وكفاية المباني - تكنولوجيا المعلومات - إسكان الطلبة - ........)
- **المعيار الثامن : التخطيط المالي والإدارة المالية**: (التخطيط المالي ووضع الميزانية - الإدارة المالية - المراجعة المالية وإدارة المخاطر - ......)

- **المعيار التاسع: عمليات توظيف أعضاء هيئة التدريس والعاملين** :( التوظيف والتعاقد - الترقي الوظيفي والشخصي - ........)
- **المعيار العاشر: البحث العلمي** : (سياسة البحث العلمي الخاصة بالمؤسسة - مشاركة هيئة التدريس والطلاب - الاستغلال التجاري للأبحاث - ........)
- **المعيار الحادي عشر: علاقة المؤسسة بالمجتمع** :(سياسة المؤسسة بخصوص علاقتها بالمجتمع- التفاعل مع المجتمع- .......)

## الجودة الشاملة بوصفها أحدث معايير التقويم الجامعي

يعرف (Taylor&Bogdan ,1997) إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها الى التحسين المستمر في المنتج التعليمي وتشير الى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات والجودة الشاملة توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية . في حين يؤكد (Harris & Baggett ) الى إن هنالك ثلاثة مناهج عامة في تعريف مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم ، المنهج الأول يركز على الزبون أي الأهتمام بتحسين مستوى أداء الخدمة المقدمة للزبائن من خلال العمل على تطوير وتدريب العاملين ، أما المنهج الثاني فيركز على الموظفين ( العاملين ) حيث يهتم بتحسين وتطوير مساهمات جميع الموظفين لزيادة فعالية المؤسسة التعليمية ، بينما يركز الثالث على العقد ( إتفاقية الخدمة ) ويسعى للتوافق مع المواصفات المتفق عليها عند نقاط رئيسية قابلة للقياس في العملية التعليمية (الشمري ، 2009 : 71 ) و(شلال ومزهر ، 2009 ، ص7) .

- **ويحدد**( الرشيد ، 1995 ) **مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم :**

1- ارتباط الجودة بالإنتاجية.

2- ارتباط نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات .

3- عالمية نظام الجودة وسمة من سمات العصر الحديث .

4- نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية سواء في القطاع الحكومي أو القطاع الخاص في معظم دول العالم .

5- ارتباط نظام الجودة الشاملة مع التقويم الشامل للتعليم بالمؤسسات التعليمية .

هذه المبررات وغيرها تؤكد أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي تحتاج جهودا لا تتوقف لتحسين للأداء ولكنها تهدف إلي تحسين المدخلات والعمليات والمخرجات التعليمية .

❖ خصائص الجودة الشاملة المتميزة في العملية التربوية:

- التحسين المستمر لمخرجات العملية التعليمية.
- الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة.
- تقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي.
- توفير معنويات أفضل لجميع العاملين.
- توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء.
- تخفيض التكلفة مع تحقيق الأهداف التربوية في الطلب الاجتماعي(البنا ، 2007، ص15)

❖ الفائدة المرجوة من الجودة الشاملة في العملية التعليمية:

- تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة.
- تقليل الأخطاء.
- تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة المؤسسة المدرسية.
- تنمية مهارات ومعارف واتجاهات العاملين.
- التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات.
- العمل المستمر من أجل التحسين وتقليل الإهدار الناتج عن ترك المدرسة أو الرسوب.
- تحقيق رضا المستفيدين (الطلبة، أولياء الأمور، المعلمون، المجتمع). (البنا ، 2007، ص 15- 16)

## متطلبات الجودة الشاملة

ومن متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي المؤسسات التعليمية نظراً لاختلاف طبيعة هذه المؤسسات الصناعية والخدمية الأخرى منها :

- ❖ دعم الإدارة العليا : إن دعم تطبيق الجودة الشاملة يحتاج إلى مساندة من الإدارة العليا لتحقيق الأهداف المنشودة .
- ❖ .التمهيد قبل التطبيق : أي النوعية والقناعة لدى جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي لتعزيز الثقة بإدارة الجودة الشاملة .
- ❖ توحيد العمليات : إن توحيد العمليات يرفع من مستوى جودة الأداء ويجعله يتم بطريقة أسهل ويعمل على تقليل التكاليف من خلال جعل العمل يتم باسلوب واحد مما يرفع من درجة المهارة عموماً داخل مؤسسات التعليم العالي .
- ❖ شمولية واستمرار المتابعة : يتم من خلال لجنة تنفيذ وضبط النوعية وأقسام مؤسسات التعليم العالي المختلفة لمتابعة وجمع المعلومات من اجل التقييم لتتم معالجة الانحرافات عن معايير التطوير
- ❖ شمولية واستمرارية المتابعة : ويتم من خلال لجنة تنفيذ وظبط النوعية وأقسام مؤسسات التعليم العالي المختلفة لمتابعة وجمع المعلومات من اجل التقييم ليتم معالجة الإخفاقات عن معايير التطوير .
- ❖ إشراك العاملين : إشراك جميع العاملين في جميع مجالات العمل وخاصة في اتخاذ القرارات وحل المشاكل وعمليات التحسين .
- ❖ تغير اتجاهات العاملين بما يتلائم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول الى ترابط وتكامل عالي بين جميع العاملين وشيوع روح الفريق .
- ❖ المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية والمحافظة على قضايا البيئة والمجتمع جزء أساسي من فلسفة ( TQM ) في خلال إنتاج السلع أو تقديم الخدمات بما لا يتعارض مع البيئة والصحة العامة . (شلال ومزهر ، 2009 ، ص7)

## نماذج الجودة الشاملة

إن نتيجة أهتمام الباحثين بمفهوم إدارة الجودة الشاملة ، ورغبة تطبيقها في المؤسسات التعليمية والاكاديمية ظهرت مجموعة من النماذج التي تهتم بتطبيق وتحديد خصائص ومرتكزات إدارة الجودة الشاملة ، وهذه النماذج هي :

### 1 . نموذج جوران:

يستند هذا النموذج الى أن الجودة تعني الملاءمة في الاستعمال، لذا يؤكد جوران Jouran أن المهمة الأساسية للجودة "تتركز في تنمية برنامج للإنتاج أو الخدمات يقابل احتياجات العملاء" (البيلاوي، 1996، ص5). وهذا المدخل يستخدم على نطاق واسع ويتضمن الخطوط العريضة التالية:

1. إيجاد قناعة بالحاجة إلى التطوير.
2. وضع أهداف التطوير واتخاذ التنظيم اللازم لتحقيق الأهداف ويتم (بناء مجلس للجودة - تحديد المشكلات - اختيار المشروعات - تحديد فرق العمل - تحديد التسهيلات).
3. التدريب.
4. تنفيذ المشروعات من أجل حل المشكلات، وإعطاء التقديرات وتسجيل التقدم وتوصيل النتائج.
5. إجراء الاصلاحات بصفة دورية في النظم والعلميات التقليدية في المنظمة.

ويركز جوران على ثلاثة عناصر للجودة هي (Juran, 1992, pp.14-15):

أ - تخطيط الجودة: ويتم التركيز فيها على تحديد العملاء واحتياجاتهم، وتطوير نوعية المنتج واتخاذ القرارات اللازمة لإشباع احتياجات العملاء وتوقعاتهم، ومن ثم حصر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لإنتاج السلعة أو الخدمة.

ب - مراقبة الجودة: وتركز على وحدات القياس وتكرار عمليات المراقبة واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة لإشباع متطلبات العملاء، ويتم فيها التقويم الفعلي للمنتجات ومقارنتها بالمواصفات التي رغب فيها العميل وحل أي مشكلات تكشف عنها عملية التقويم.

ج - تحسين الجودة: وتركز على وضع الآليات المساندة لاستمرار الجودة من خلال توزيع الموارد وتكليف الأفراد بمتابعة مشاريع الجودة وتوفير التدريب اللازم لهم وتشكيل هيكل دائم يتولى متابعة الجودة والمحافظة على المكاسب المحققة ( محمود وأخرون ، 2009 ، ص 12)

## 2 . نموذج ديمنج للتحسين المستمر للعمليات:

تعتبر حلقة ديمنج للتحسين المستمر للعمليات ( PDCA Cycle or Deming Wheel) إحدى الدعامات الأساسية في إدارة الجودة الشاملة، إذ من خلالها يمكن للمنظمات تحقيق تحسينات جوهرية على عملياتها مما يسهم في تحسين مستوى الجودة وتحقيق أعلى مستويات إرضاء العملاء. الخطوات الأربع الأساسية في هذه الحلقة (الشكل 2) هي:

خطط (Plan): الهدف في هذه المرحلة هو تخطيط ما يجب أن يفعل، بمعنى تحديد الأهداف والعمليات الضرورية لتحقيق المنتج أو الخدمة حسب مواصفات ومتطلبات العميل.

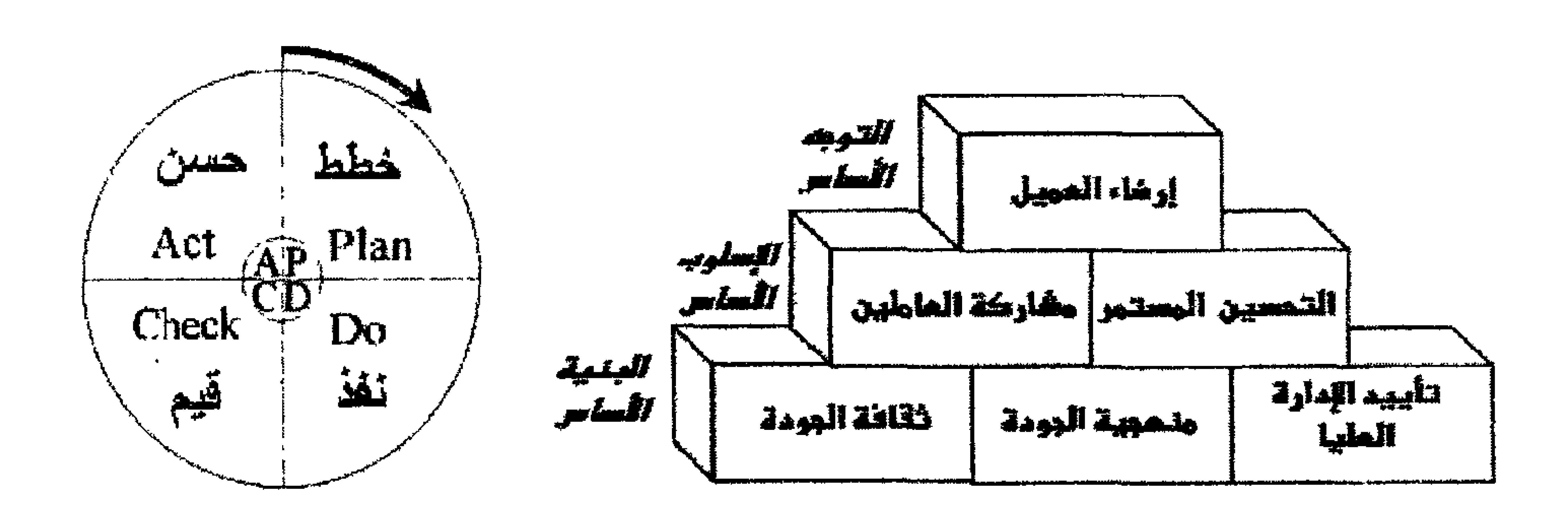
نفذ (Do): يتم في هذه المرحلة تنفيذ ما تم تخطيطه.

قيم أو افحص (Check): في هذه المرحلة نقوم بتقييم ودراسة النتائج المتحصل عليها من العملية وهذا بمقارنتها مع الأهداف والمواصفات.

حسن (Act): بناء على نتائج التقييم نقوم بإجراء التحسينات والتعديلات على العملية ونعود إلى المرحلة الأولى لتعديل التخطيط ومن ثم تسير الحلقة مستمرة.

الشكل (1) العناصر الأساسية لإدارة الجودة الشاملة

الشكل (2) حلقة ديمنج للتحسين المستمر ( PDCA Cycle)




في الواقع العملي يمر تطبيق حلقة ديمنج في تحسين العمليات بسبع مراحل أساسية، هي (عيشوني، 2007):

المرحلة الأولى - تحديد الفرصة : (Identify the Opportunity) في هذه المرحلة نقوم بتحديد وترتيب الأولويات لفرص التحسين، وكذلك تحديد المشاكل التي يجب أن تحل لتحسين العملية. تستعمل في هذه المرحلة مجموعة من تقنيات الجودة خاصة التقنيات السبع الأساسية للجودة التي قام العالم الياباني كوارو إيشيكاوا بطرحها في 1972 والتي سيتم استعمالها في خطة الجودة بالمنظمة.

المرحلة الثانية - تحليل العمليات الحالية (Analyze Current Processes): الهدف في هذه المرحلة هو تحديد الأداء الحالي للعملية وهذا بتحديد الأنشطة الرئيسية في العملية، تحديد حدود العملية، تحديد مخرجاتها، العملاء، المدخلات وتدفق العمليات. ولكي يتم قياس مدى تطابق خصائص مخرجات العملية مع توقعات

ورغبات العميل وقياس درجة رضا العملاء والمستهلكين، يتم جمع بيانات عن العملية وتحليلها.

المرحلة الثالثة – تطوير أنسب الحلول (Develop Optimal Solutions): وهذا بالبحث عن أحسن الحلول التي يتفق الجميع على أنها تؤدي إلى تحسين العملية والرفع من مستوى جودة مخرجاتها.

المرحلة الرابعة – تنفيذ التغيرات (Implement Changes): بعد أن تم الوصول إلى أحسن الحلول تأتي مرحلة تنفيذ هذه الحلول على واقع العملية، ويقوم الفريق العامل على تحسين العملية بالعمل على وضع خطة لتنفيذ التحسينات على العملية والبدء بتنفيذها.

المرحلة الخامسة – دراسة وتقييم النتائج (Study and Evaluate the Results) الهدف من هذه المرحلة هو تقييم التحسينات التي أجريت على العملية وهذا عن طريق مراقبة العملية وتغيرات خصائص المنتج فيها. يتم جمع البيانات عن العملية وتحليلها من أجل تقييم التطور الناتج عن التحسينات المدخلة على العملية.

المرحلة السادسة – تنميط وتأسيس الحلول المعيارية (Standardize the Solution): بعد أن نتأكد من أن التحسينات المدرجة في العملية أدت إلى النتائج المتوقعة وإلى تحسين في مستوى جودة المخرجات، نقوم بتدوين هذه الحلول وجعلها حلولاً معيارية. كما يجب أن تبقى العملية خلال هذه الفترة تحت المراقبة، كما نقوم بإجراء تحسينات بصفة دورية حتى يتم تحقيق عملية التحسين المستمر.

المرحلة السابعة – التخطيط للمستقبل (Plan for the future): تهدف هذه المرحلة إلى التحقيق الدائم والمستمر لأعلى مستويات الأداء للعملية. فبغض النظر عن التحسينات المهمة التي تم الحصول عليها في المراحل السابقة ولكن التحسين في العملية يجب أن يكون مستمراً، بحيث تبحث دائماً عما هو أفضل، لأن توقعات العميل التي تعتبر الغاية من وراء عملية التحسين، في تغير مستمر. ولهذا فيجب أن يكون التركيز قوياً على عملية التخطيط المستقبلي للجودة(عيشوني، 2007).

### 3 . نموذج ايشيكاوا:

يعد إيشيكاوا من رواد الجودة في اليابان وإليه يعود الفضل في تطبيق حلقات الجودة Quality Circles، ونشر مفهوم الجودة بين العاملين، ويرى أن الجودة الشاملة تبدأ بعملية التدريب والتعليم وتنتهي أيضاً بالتدريب والتعليم للموظفين، وينظر إلى الاستثمار في تدريب الموظفين أثناء الخدمة باعتباره من أهم النشاطات الإدارية التي يجب أن تركز عليها الإدارة العليا، خاصة وأن التوظيف في اليابان لا يتحدد بسنوات معينة وإنما يستمر الفرد في الوظيفة مدى الحياة .ويعتقد ايشيكاوا أن مفهوم الجودة متعدد الجوانب ويشمل التحول من برنامج مراقبة الجودة المستند الى التفتيش إلى برنامج شامل يعتمد على العمليات والنشاطات الداخلية التي تراعي العملاء بوصفهم جزء لا يتجزأ من تحسين الجودة، وتحدي مجالات الجودة في السلعة أو الخدمة التي يتقبلها العميل وتطبيق الأساليب الإحصائية في مراقبة الجودة. ويلخص ايشيكاوا المبادئ الأساسية لمراقبة الجودة فيما يلي :

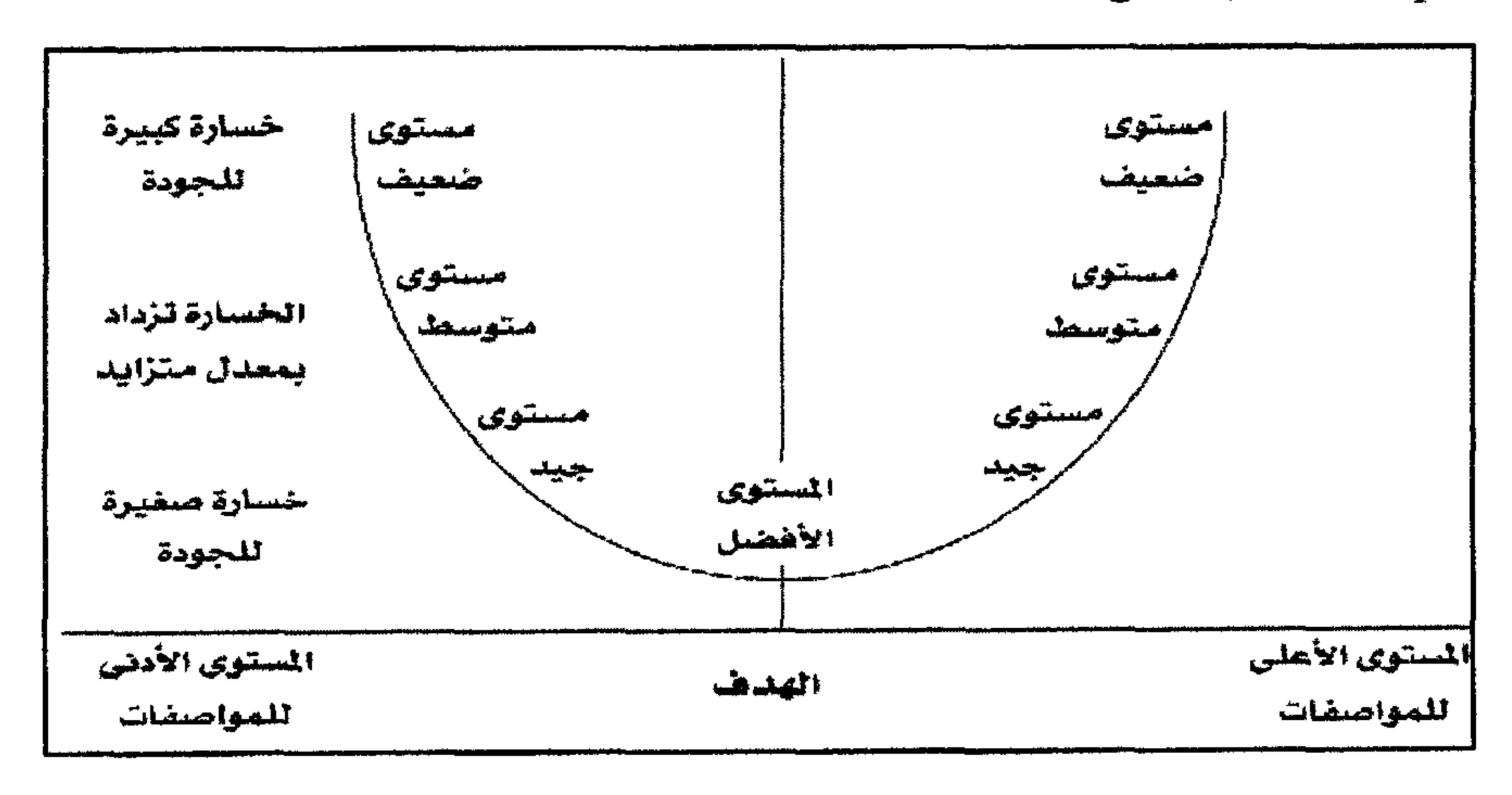
- إن الجودة مبنية على وجهة العميل.
- إن الجودة هي جوهر العملية الإدارية، ويفضل أن ينظر إليها على أنها استثمار طويل المدى بدلاً من التركيزعلى الأرباح في مدة قصيرة من الزمن.
- إن الجودة تعتمد اعتماداً كلياً على المشاركة الفاعلة من قبل العاملين والموظفين، كما يتطلب تطبيق أسلوب إدارة الجودة إزالة الحواجز بين الأقسام المختلفة.
- استخدام البيانات والمعلومات بواسطة الوسائل الإحصائية للمساعدة في عملية اتخاذ القرارات.

ولعل أبرز اسهامات ايشيكاوا في تطوير نظام إدارة الجودة الشاملة يتمثل في زيادة حجم مشاركة العمال وزيادة قوة التحفيز وإثارة الدوافع من

خلال توفير جو عمل يستطيع العاملون من خلاله العمل باستمرار على حل المشكلات (الخطيب ، 2007، ص14) .

4 . **نموذج تاجوشي:**

يستند النموذج إلى أفكار ومفاهيم الجودة والفعالية أثناء مرحلة التصميم السابقة للتصنيع. ويركز على جودة تصميم المنتج أو السلعة بدلاً من التركيز على العملية الإنتاجية. ويرتبط نموذج تاجوشي بمفهومين مهمين للجودة هما :(Taguchi, 19800, p.97)




شكل دالة تاجوشي للخسارة

أ - دالة الخسارة Loss Function.

ب - خصائص التصميم Design Characteristics.

والشكل رقم (3) يوضح فكرة دالة خسارة، ويمكن تفسيرها على أساس أنه كلما اتجهت قيمة التكلفة إلى الهدف انخفضت التكلفة، ويشير إلى وجود رغبة لدى العملاء إلى الشراء وأن المنتج يتناسب مع توقعاتهم، وعندما تتجه النقاط بعيداً عن الهدف ترتفع قيمة التكلفة الاجتماعية مما يشير إلى عدم رضا العملاء عن هذا المنتج (بن سعيد، 1997، ص176-177)

كما أدخل هذا النموذج فكرة مراقبة الجودة غير الخطية التي تستند إلى تصميم العملية والمنتج، وهذا يتطلب تطوير المواصفات الخاصة بالعمليات وتصاميمها والمنتج، ويشتمل نموذج تاجوشي على النقاط التالية :

- إن التصميم الجيد للعملية والمنتج يسهم بشكل فاعل في جودة المنتج وتقليل التكاليف.
- تتطلب عملية تحسين الجودة تخفيضاً مستمراً في الانحرافات الخاصة بأداء العملية أو المنتج.
- يمكن تحديد المقاييس والمعايير الخاصة بالعملية أو المنتج، وذلك عن طريق استخدام التجارب الاحصائية.
- يمكن تخفيض انحراف الأداء عن طريق استخدام التأثيرات غير الخطية بين مقاييس العملية وخصائص أداء المنتج.

وباستقراء تلك النماذج يمكن التوصل إلى النقاط التالية:

- إن عملية تحسين الجودة لا تتم دون الاستثمار في برامج التعليم والتدريب المستمر للقوى البشرية للمنظمة.
- إن العملاء هم الركيزة الأساسية لجميع عمليات تحسين الجودة.
- إن تحسين الجودة يسهم في تقليص النفقات على المدى البعيد وزيادة القدرة التنافسية للمنظمة.
- إن تحسين الجودة يستغرق وقتاً طويلاً وتتم بأسلوب علمي.
- إن تحسين الجودة يتطلب من الإدارة العليا التركيز على مستوى الأداء من خلال المتابعة والتقويم وإجراء التصحيحات الملائمة.
- إن تحسين الجودة الشاملة مهمة جميع العاملين في كافة المستويات التنظيمية والفنية.(الخطيب ، 2007، ص16) .

## بعض مقاييس ضمان جودة في العملية التعليمية

### 1 . مقياس القيادة والتنظيم الاداري ، من أعداد (شلال ومزهر ، 2009) :

يضم المقياس عددا من العبارات التي تتعلق بالقيادة والتنظيم الاداري للمؤسسة والمطلوب من اعضاء فريق التقويم:

- جمع الادلة والمعلومات والبيانات التي تتعلق بالقيادة والتنظيم الاداري قبل الاجابة على عبارات المقياس.
- يتم تبادل الاراء والمناقشات بين اعضاء الفريق ومن ثم الوصول الى الاحكام والتقديرات.
- يشارك عمداء ورؤساء اقسام المؤسسة بصورة فردية في ملء المقياس المتعلق بالقيادة الادارية على ان لاتقل نسبة المشاركين عن 10٪.
- وضعت ثلاثة بدائل للاجابة امام كل عبارة وهي: (نعم، تقريبا، لا) والمطلوب ان يضع اعضاء الفريق علامة (√) في المكان الذي يقع الاختيار عليه ازاء كل عبارة والتي يعتقد اعضاء الفريق انها الاقرب الى الوصف المطلوب .

**مقياس قيادة ادارة المؤسسة**

| المجال | ت | عبارات قيادة ادارة المؤسسة | بدائل الاجابة | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | نعم | تقريبا | لا |
| م | 1. | هل تمتلك قيادة المؤسسة خصائص قيادية تتناسب ومتطلبات الجودة الشاملة ؟. | | | |
| ع | 2. | هل تهتم قيادة المؤسسة بتوفير الاجواء العلمية الملائمة والعلاقات الانسانية داخل المؤسسة لانجاح العملية التعليمية ؟. | | | |
| ع | 3. | هل تستخدم قيادة المؤسسة الموارد البشرية والمادية والتقنية استخداما امثل ؟. | | | |
| ع | 4. | هل تعمل قيادة المؤسسة على تلبية احتياجاتها من | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الاختصاصات العلمية الجديدة ؟. | | | |
| ع | 5. | هل تدعم قيادة المؤسسة اليات النهوض بالبحث العلمي ؟. | | | |
| م | 6. | هل تؤخذ معايير الاقدمية والكفاءة وغيرها عند اختيار القيادات الادارية؟. | | | |
| م | 7. | هل تم توثيق واعلان المعاييرالمعتمدة في اختيار القيادات الادارية؟. | | | |
| ع | 8. | هل يشارك اعضاء هيئة التدريس ويبدون رايهم عند اختيار القيادات الجامعية؟. | | | |
| ع | 9. | هل تاخذ قيادة المؤسسة باراء ومقترحات ممثلي الاطراف المجتمعية في تطوير اداء المؤسسة؟. | | | |
| ع | 10. | هل ترعى قيادة المؤسسة وجود علاقة عمل فاعلة بين الادارة العليا، والعمداء، واعضاء هيئة التدريس؟. | | | |
| ع | 11. | هل تمارس قيادة المؤسسة كافة الصلاحيات الممنوحة لها؟. | | | |
| ع | 10. | هل تهتم قيادة المؤسسة بتعزيز التفاعل مع مؤسسات المجتمع المحلي؟. | | | |
| ع | 11. | هل تحرص المؤسسة على تفعيل الاتفاقيات الثنائية والجماعية وضمان جودتها مع المؤسسات التعليمية والتربوية العربية والاقليمية والدولية؟. | | | |
| ع | 12. | هل تهتم قيادة المؤسسة باراء ممثلي الطلبة في المجالس المتخصصة؟. | | | |
| ع | 13. | هل تحرص قيادة المؤسسة على حل المشكلات التي تواجه وحدات الجامعة الاكاديمية والادارية؟ | | | |
| ع | 14. | هل تحرص قيادة المؤسسة على الاخذ باراء ومقترحات العاملين في المؤسسة وبحث شكاواهم؟. | | | |
| ع | 15. | هل تعمل قيادة المؤسسة على متابعة ادائها ميدانيا؟. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ع | .16 | هل تحرص قيادة المؤسسة على تمثيل الطلبة في اللجان المختلفة؟. | | | |
| ع | .17 | هل تشجع قيادة المؤسسة المبادرات من اجل تحسين الاداء في العمل ؟. | | | |
| م | .18 | هل هناك قواعد واجراءات منصوص عليها لصنع القرارات في مجلس المؤسسة؟. | | | |
| م | .19 | هل يوجد لدى المؤسسة نظام معلومات يلبي حاجات التخطيط والمتابعة واتخاذ القرارات ؟. | | | |
| م | .20 | هل للمؤسسة خطة للتدريب وتنمية المهارات للقيادات الاكاديمية؟. | | | |
| ع | .21 | هل تهتم قيادة المؤسسة بايجاد علاقات للتفاعل الاجتماعي بين العاملين في المؤسسة؟. | | | |
| المجموع | | | | | |
| الدرجة الكلية | | | | | |

**2 . مقياس جودة معايير اختيار عضو الهيئة التدريسية ، من أعداد (شلال ومزهر ، 2009) :**

| ت | الفقرة | أتفق بشدة | أتفق | محايد | لا أتفق | لا أتفق بشده |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .1 | توجد خطة واضحة لحاجة الكلية من اعضاء هيئة التدريس مستندة الى رؤيتها ورسالتها واهدافها . | | | | | |
| .2 | توفر عمادة الكلية العدد الكافي من اعضاء هيئة التدريس المؤهلين لتنفيذ البرامج والخدمات التربوية | | | | | |
| .3 | تعتمد عمادة الكلية معايير واضحة وشفافة لاختيار عضو هيئة التدريس . | | | | | |

| .4 | توجد لجان معاينة مختصة لاختيار اعضاء هيئة التدريس المرشحين للعمل في الكلية . | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .5 | توفر عمادة الكلية برامج التطوير المهني والتعليم المستمر لاعضاء هيئة التدريس فيها . | | | | | |
| .6 | يتم الأعلان عن تعليمات وشروط اختيار اعضاء هيئة التدريس ومتطلبات الوظائف الاخرى من قبل عمادة الكليه . | | | | | |
| .7 | تستخدم لجان التوظيف في عمادة الكلية تكنولوجيا الانترنت لملء البيانات الخاصة بالتوظيف. | | | | | |
| .8 | تحرص كليتنا على تنظيم احصاءات وبيانات لاعضاء هيئة التدريس ، والهيئة المساعدة موزعة حسب المؤهلات الاكاديمية ، الدرجات العلمية ، الخبرة ...الخ . | | | | | |
| .9 | تضع عمادة الكلية لجان متخصصة في تدقيق مدى كفاية اعضاء هيئة التدريس ومواصفاتهم من اجل تحقيق رسالتها والأهداف التي تسعى اليها . | | | | | |
| .10 | تعتمد إدارة الكليه سياسة واليات محددة لتنمية قدرات اعضاء هيئة التدريس . | | | | | |
| .11 | هنالك تعليمات محددة لتحديد ساعات التدريس لاعضاء هيئة التدريس وفق الدرجات العلمية . | | | | | |
| .12 | تخصص عمادة الكلية المكافات التشجيعية والشهادات التقديرية للمبدعين والمتميزين من اعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس ، البحث العلمي ، وخدمة المجتمع. | | | | | |
| .13 | تشجع عمادة الكلية اعضاء هيئة التدريس على النشر في المجلات العلمية المحكمة . | | | | | |
| .14 | تشجع عمادة الكلية على تنمية المقدرة التحليلية لأعضاء الهيئة التدريسية . | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .15 | تمنح عمادة الكلية اجازات التفرغ العلمي لاعضاء هيئة التدريس . | | | | | |
| .16 | تتيح عمادة الكلية الفرصة لمشاركة اعضاء هيئة التدريس في اللجان العلمية الدائمة والموقتة داخل المؤسسة . | | | | | |
| .17 | تشجع عمادة الكلية اعضاء هيئة التدريس للمشاركة في المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية داخل وخارج القطر . | | | | | |
| .18 | تشجع عمادة الكلية اعضاء هيئة التدريس للحصول على المنح الدراسية داخل وخارج القطر . | | | | | |
| .19 | تحفز عمادة الكلية اعضاء هيئة التدريس للمساهمة في البحث العلمي ، التدريس ، وخدمة المجتمع . | | | | | |
| .20 | تؤكد عمادة الكلية بأستمرار على الإلتزام بأخلاقيات العمل الأكاديمي . | | | | | |
| .21 | تتعاقد عمادة الكلية مع اعضاء هيئة التدريس المتقاعدين للعمل معها . | | | | | |
| .22 | تعتمد عمادة الكلية اسسا لتنمية القدرات المهنية لاعضاء هيئة التدريس . | | | | | |
| .23 | تحدد عمادة الكلية لكل عضو هيئة تدريس مجموعه من الطلبة لإرشادهم علمياً خلال سنوات دراستهم . | | | | | |

**3 . مقياس جودة الكتاب الجامعي ، المعد من قبل (الحاج ، ومجيد ، وجريسات ):**

يتضمن المقياس عددا من العبارات التي تتعلق بجودة الكتاب الجامعي والمطلوب من المقومين (اعضاء هيئة التدريس) وضع علامة (√) امام كل عبارة في المكان الذي يقع الاختيار عليه والتي يعتقد انها الاقرب الى وصف الكتاب المقرر.

## 4.مقياس جودة الكتاب الجامعي

| ت | عبارات الكتاب الجامعي | بدائل الاجابة | | |
|---|---|---|---|---|
| | | نعم | تقريبا | لا |
| 1. | هل تعطي مقدمة الكتاب الجامعي فكرة موجزة عن محتوياته؟. | | | |
| 2. | هل تغطي موضوعات الكتاب مفردات المنهاج المقرر؟ . | | | |
| 3. | هل تجاري موضوعات الكتاب المتغيرات والمستجدات الحديثة؟. | | | |
| 4. | هل يتناسب محتوى الكتاب مع الحصص المقررة له ؟. | | | |
| 5. | هل يتناسب الكتاب مع مستوى تاهيل الطلبة وحاجاتهم وقدراتهم ؟. | | | |
| 6. | هل يربط الكتاب بين المعلومات النظرية والتطبيقية؟ . | | | |
| 7. | هل يشتمل الكتاب على نشاطات متنوعة تساعد على التفكير الناقد والاستقصاء والتحليل ؟. | | | |
| 8. | هل يحفّزالكتاب المتعلم على التعلم الذاتي؟ | | | |
| 9. | هل يشتمل الكتاب على وسائل تعليمية مناسبة ذات صلة بالمادة العلمية ؟. | | | |
| 10. | هل ينسجم محتوى الكتاب مع محتوى المواد الدراسية الأخرى ذات الصلة ؟. | | | |
| 11. | هل يتناول الكتاب بعض المشكلات المعاصرة وبخاصة ما يتصل منها بحياة الطالب ومجتمعه المحلي ؟. | | | |
| 12. | هل يرسخ الكتاب القيم الأصيلة والأخلاق السامية لدى الطلبة ؟. | | | |
| 13. | هل يتضمن الكتاب مواقف تطبيقية متنوعة وشاملة؟ . | | | |
| 14. | هل يتناسب حجم الكتاب وعدد الحصص المقررة له ؟. | | | |
| 15. | هل ينوع الكتاب في تمارينه وأنشطته وتطبيقاته؟ . | | | |
| 16. | هل يتضمن الكتاب مايحفز الطلبة على الاستنتاج و التفكير؟ . | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 17. | هل يكثر من الأمثلة والتطبيقات المحلية الواقعية المحلولة التي تساعد المتعلم على فهم المادة ؟. | | | |
| 18. | هل يستخدم طرقاً متنوعة للتقويم . | | | |
| 19. | هل يتلاءم تصميم الغلاف الخارجي للكتاب مع محتوى المادة ؟. | | | |
| 20. | هل يتوافر في الكتاب عنصرا الجاذبية والتشويق ؟. | | | |
| 21. | هل يتناسب محتوى الكتاب مع المقرر الدراسي؟. | | | |
| المجموع | | | | |
| الدرجة الكلية | | | | |

**4. مقياس خبرة الطالب الجامعي ، المعد من قبل جامعة نجران (وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية) :**

**نرجو التفضل بالإجابة عن الأسئلة التالية بتعبئة الدائرة التي تمثل إجابتك بشكل كامل.**

**يرجى تظليل الدائرة هكذا ○ ○ ○ ● ○ وليس هكذا ○ ⊗ ○ ○ ⊘**

•

**مع مراعاة أن يكون لون الدائرة غامقا ، وعدم استخدام أقلام التظليل الفوسفوريةً .**

**المرجو استخدام <u>قلم رصاص أو قلم حبر جاف أزرق أو أسود فقط</u> ، وعدم استخدام قلم أحمر أو أخضر أو أصفر**

| | (أوافق بشدة ) تعني أن العبارة صحيحة دائماً أو في كل الأحيان تقريباً، و أن المطلوب تمت تأديته على أكمل وجه.<br>(أوافق) تعني أن العبارة صحيحة غالباً أو في أغلب الحيان، و أن المطلوب تمت تأديته بشكل جيد تقريباً.<br>(صحيح لحد ما ) تعني أن المطلوب تمت تأديته بشكل متوسط.<br>(لا أوافق) تعني أن المطلوب تمت تأديته بشكل ضعيف أو لم يؤد في معظم الأحيان.<br>(لا أوافق بشدة) تعني أن المطلوب تمت تأديته بشكل سيء جدا، أو لم يؤد أصلاً، أو نادراً ما تمت تأديته. | أوافق بشدة | أوافق | صحيح لحد ما | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **المشـــورة والـدعم** | | | | | |
| 1 | كان من السهل علي أن أجد المعلومات الخاصة بالجامعة وأقسامها (برامجها) قبل أن أسجل فيها. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2 | عندما بدأت في هذه الجامعة، ساعدني برنامج التهيئة المعد للطلبة المستجدين. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3 | هناك فرص كافية في هذه الجامعة للحصول على المشورة فيما يتعلق بدراستي ومستقبلي المهني. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4 | إجراءات التسجيل للمقررات سهلة وذات كفاءة. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | **مصادر وتجهيزات التـــعلم** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | الفصول الدراسية (بما في ذلك قاعات المحاضرات، والمعامل، وهكذا) جذابة ومريحة. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 6 | مرافق وتجهيزات الحاسب المخصصة للطلبة كافية لاحتياجاتي. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 7 | يساعدني منسوبو المكتبة عندما أحتاج لذلك. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 8 | أشعر بالرضا عن جودة ومقدار المواد التعليمية المتاحة لي بالمكتبة. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 9 | تفتح المكتبة أبوابها في أوقات ملائمة. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | | |
|---|---|---|
| 10 | هناك مرافق متاحة للأنشطة اللا منهجية (بما في ذلك الأنشطة الرياضية والترفيهية). | |
| 11 | هناك مرافق مناسبة متاحة بالجامعة لأداء الشعائر الدينية. | |
| **التعلــم والتـعليم** | | |
| 12 | يهتم معظم أعضاء هيئة التدريس الذين أتعامل معهم اهتماماً حقيقياً بمدى تقدمي. | ○ ○ ○ ○ ○ |
| 13 | هيئة التدريس بالجامعة عادلون في معاملتهم للطلبة. | ○ ○ ○ ○ ○ |
| 14 | تشجعني المقررات والواجبات التي آخذها على دراسة الأفكار الجديدة وعلى التعبير عن آرائي. | ○ ○ ○ ○ ○ |
| 15 | تزداد قدرتي على دراسة وحل المشكلات الجديدة وغير العادية، نتيجة لدراستي. | ○ ○ ○ ○ ○ |
| 16 | تتحسن قدرتي بشكل فعال على التعبير عن نتائج ابحاثي التي أقوم بها، نتيجة لدراستي. | ○ ○ ○ ○ ○ |
| 17 | يحفزني البرنامج (القسم) الذي أدرس به على المزيد من التعلم. | ○ ○ ○ ○ ○ |
| 18 | إن المعارف والمهارات التي أتعلمها ذات أهمية بالنسبة لمستقبلي الوظيفي. | ○ ○ ○ ○ ○ |
| 19 | إنني أتعلم كيف أعمل بشكل فعال مع الأنشطة الجماعية. | ○ ○ ○ ○ ○ |
| **التـقــويم العـــام** | | |
| 20 | أشعر بالرضا بشكل عام عن حياتي الطلابية في هذه الجامعة. | ○ ○ ○ ○ ○ |

# الفصل السابع

# دراسة غياب الممارسات الديمقراطية التعليمية من وجهة نظر طلبة جامعة القادسية

## مشكلة الديمقراطية في مؤسساتنا الجامعية

تعد العملية الديمقراطية ركيزة أساسية في تقدم المجتمع وتطوره ، لما تمثله من عصب حيوي فعال في عملية الاندماج والتفاعل الاجتماعي والتربوي المثمر ، إذ الديمقراطية مطلب أساسي وحاجة ضرورية في مختلف العلاقات الإنسانية المتعددة ، فعليها يتوقف تطور المجتمع وإنتاجه ، لأن في سيادة الديمقراطية صلاح المجتمع ورخائه، وبضياعها تخلف المجتمع وتأخره وفساده .

إن العملية الديمقراطية أصبحت الآن وفي وقتنا الحاضر مفتاحاً لتقدم الأمم ومؤشراً لتطورها ، إذ أنها تعكس حاجات المجتمع ومتطلباته ، وصلاح المؤسسات التربوية والاجتماعية في ذلك المجتمع ( العمر، 1990،ص 19 )، إذ تدخل الديمقراطية في العملية الأكاديمية لكونها تشكل أهم حلقات النماء الديمقراطي في الفعل التعليمي ، و بمثابة الدورة الدموية في جسد هذه العملية ، كما تعد الديمقراطية الإطار الذي تتكامل فيه كافة أطرف العملية التربوية من مدرسين ومناهج وتصورات ومقررات لتشكل لحمة الحياة التربوية وسداها (وطفة والشريع، 1999، ص 646).

وترتبط الديمقراطية ارتباطا وثيقاً بالتربية ، فلا يمكن أن توجد ديمقراطية من دون تربية، فلكي يسهم في تحقيق وإثراء الديمقراطية ينبغي أن يكون التعليم ديمقراطياً (الزيادات، 2007،ص 534) . كما يجب أن تحتل الديمقراطية التربوية مكانة مركزية بين القضايا الاجتماعية المعاصرة ، وأن تتجسد في كافة أبعاد الحياة المختلفة ، سعياً إلى تحقيق المبدأ الديمقراطي في فلسفة الحياة التربوية ( وطفة والشريع، 1999، ص 456).

وهذا ما يؤكده "وليام بيرتي" و "جون نوفاك" ، بأن الممارسة الديمقراطية في التعليم هي مثل أعلى ذو طبيعة توجيهية تشير إلى عملية اتصال في إثراء متواصل ، ولهذا فأن الالتزام بها هو التزام بالشروط والعمليات التي تخلق الاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلم ، وتجعل الحوار المستمر بين الطرفين أمراً ممكناً وضرورياً وقيمة حقيقية لتطوير التعليم (Purkey & Novak, 1996, p.38)

أما في حالة غياب التقاليد الديمقراطية والأكاديمية نجد أن المؤسسات التعليمية ستعاني من مشاكل مهنية وتربوية علائقية عديدة ، منها غياب القيم الديمقراطية ، وشيوع الاتجاهات التعصبية ، والتفرقة بين الطلبة ، والتحيز العلمي ، وضعف التفاعل وعدم الاهتمام بالعملية التعليمية (Djangi, 1993, p.56) و تبين الدراسات في هذا الصدد منها دراسة "محمود" 1993م إلى أن غياب التفاعل التربوي بين الطلاب وهيئة التدريس يؤدي إلى وجود فجوة بين أعضاء التدريس والطلبة ، حيث يشكو الطلبة من عدم اهتمام أساتذتهم بهم ، وسوء التعرف إلى مشكلاتهم أو ظروفهم ، وإلى وجود حواجز تعمل على ضعف الاتصال والتفاهم وروح الألفة والمحبة بين كلا الطرفين ( محمود، 1993، ص 240) . في حين أظهرت دراسة "سورطي" 1998 أن غياب الديمقراطية في الجامعة والأنظمة التعليمية ، يجعل من النظام التعليمي نظاماً تسلطياً ، يعمل على تعطيل طاقات النمو ، و يؤدي إلى رفض الطالب للمؤسسات التربوية و التعليمية ، وإلى تكريس مناخ سلطوي تغيب فيه الحرية الفردية ، و تربية الأفراد وتنشئتهم على الخضوع و التبعية وعلى أساليب القمع و التعسف ( سورطي، 1998، ص 235) .

و يرى "عسكر" 2003 أن هناك علاقة قوية بين غياب قيم الديمقراطية و شيوع المناخ التسلطي في النظم التعليمية ، كذلك له علاقة بالتباعد و العزلة و الروح المعنوية المنخفضة ، و تدني الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي وغياب الطلبة وتسربهم ( العتيبي، 2007 ، ص 56) . إن غياب الديمقراطية في التعليم كما يراه "محمد" 2001 مدعاة إلى غياب تقاليد الحرية والمساواة ، وغياب الرؤية النقدية في التعلم ، وقلة الاهتمام بتربية الفكر والإبداع لدى الطلبة في النظم التعليمية (محمد، 2001، ص 379) .

من هذا المنطلق نجد أن غياب الممارسة الديمقراطية في التعليم تغلق الحوار المفتوح والحر الذي ينمي المسؤولية الاجتماعية وخلق الاحترام والثقة المتبادلة ، ويعيق أطراف العملية التعليمية على الاتصال الإنساني التربوي المفعم بالحب والمودة وروح الانتماء ، و يمنع تلبية حاجات من لهم علاقة بالعملية التعليمية خاصة الطلبة ، لما يمثلونه من محور أساسي في العملية التعليمية (الموسوي، 2008، ص 58) ، لأن

سلوك الأساتذة أو من يحتل مراكز مهمة في القيادات العليا للجامعة نحو طلبتهم هام للغاية ، إذ أن وجود بيئة تعليمية حسب ما تراه "باربارا كلارك 1985 لا تتسم بالرفض و التوتر ، يوفر جواً من الثقة ويسمح لكل طرف من أطراف العملية التربوية أن يرى الأخر بدلاً من أن يكون غريباً عنه ، في حين إذا كانت هذه البيئة كابتة وعدائية ومحبطة تقوم على الرفض و التهديد ، توفر جواً من انعدام الطمأنينة و الغربة والنفور والغش والخوف (محمد، 2005، ص 542) . كما إن غياب الديمقراطية في عمليات التدريس يجعلها عملية شكلية وجامدة لا روح فيها ولا إبداع ، وتتحول العملية التعليمية إلى عملية غير ذات نفع أو جدوى ( بويطانة، 1984، ص 157).

إن القيادة الأكاديمية التي يحتلها إداريون وأساتذة متسلطون لا يقدّرون قيم الحرية والمساواة والعدالة يميلون إلى الانغلاق على التغيير ، والتشدد في التعامل مع طلبتهم ، فهؤلاء المعلمون يكونون أقل تعاوناً مع الطلبة ، ولا يغمرونهم بمشاعر المودة ، ولا يشاطرونهم التأثير فيؤثرون فيهم ويتأثرون بهم ، و ينزعون نحو إخضاعهم لسلطتهم الذاتية ، و ينحازون لأي طالب على أساس العرق أو الجنس أو الأصل (الموسوي، 2008 ، ص 59). كما وجدوا أن ثمة علاقة بين التوجهات المتسلطة لدى المعلم من جهة والمناخ المنغلق وسلوكيات الطالب في المدرسة من جهة أخرى ,Beyer, 1996 ) . p.103 )

من خلال هذا السياق وجد الباحث في هذه المشكلة الضرورة والحاجة لدراستها ، والوقوف على أبعادها التربوية و مضامينها الاجتماعية ، من أجل تقديم صورة علمية لواقع التفاعلات الديمقراطية في المؤسسات الجامعية في العراق .

## أهمية ديمقراطية التعليم في المؤسسة الجامعية

لقد اهتم التربويون في دول العالم المتقدم اهتماماً ملحوظاً بتعميق ثقافة الديمقراطية في المواقف التربوية التعليمية ومنها الجامعية على السواء، وعملوا على تطوير البرامج التربوية التي تعمل على دمج التنظير في مجال الديمقراطية بالواقع العملي لها ,Beyer) (1996 كما عمل التربويون على دراسة الأنماط الاجتماعية التي تعمل على تحقيق ثقافة الديمقراطية داخل مجتمعات الطلبة في المواقف التربوية التعليمية و في الواقع

الاجتماعي العام (Bussler ,1994 ) والسبب في ذلك ارتباط الديمقراطية بالتربية والتعليم ارتباطاً وثيقا، فلا يمكن ان توجد ديمقراطية من دون تربية (وطفة،2003 ) ولينتج جيل قادم يكون مفكراً ومبدعاً؛ و تزخر سلوكياته باتجاهات إيجابية تستند إلى ثوابت قيم المجتمع الانساني من جهة وان يكون مرناً ليستوعب ايجابيات الحضارة العالمية؛ ثم يوظفها لخدمة مجتمعه من جهة أخرى ، فضلاً عن إكساب للمهارات المتجددة، الأمر الذي يمكن ذلك الجيل من الإسهام الفاعل في الحضارة العالمية بعد بناء القوة الذاتية وفق المنهجية العلمية ( السوالمة ، 2000 ) و ( الزيادات ، 2008 ) .

وتظهر أهمية الديمقراطية في السياق التربوي، باعتبارها الآلية التي يتعامل من خلالها أفراد مختلفون في توجهاتهم واهتماماتهم، ويسعون لتشكيل ر ؤى مشتركة في كثير من جوانب الحياة، و إن التربية ترتبط بالديمقراطية ارتباطا وثيقا، حيث إن الديمقراطية تسمح للعملية التربوية بالنمو، من منطلق أن البيئة التي تسمح بالتجريب والبحث، تهيئ للأفراد حرية التعبير عن آرائهم و أفكارهم، والتعاون مع الآخرين، والإدارة المدرسية الديمقراطية، تتطلب اشتراك كل من الطلبة والمعلمين في رسم السياسات والبرامج، وبذلك يعملون بطريقة أفضل، «ويتم ذلك من خلال الحوار الديمقراطي الذي يكفل إخراج القرارات التي تمس حياة الأفراد على اختلاف رؤاهم وتصوراتهم وتشكيلها، دون طغيان رأي بعينه على آراء الآخرين نتيجة السلطة التي تدعمه، أو آليات الدعم الأخرى التي لا تتفق مع الأطر الديمقراطية في صناعة القرارات (الخوالدة، 2004 ، 9- 10 )

على الرغم من أهمية المؤسسات التعليمية على اختلاف مهامها وأنواعها وأحجامها ، فأنها تواجه العديد من القضايا و المشكلات التي تتطلب من قياداتها وأساتذتها ضرورة التفكير في حلها ، وفي توفير مناخ تربوي ديمقراطي ملائم ، لدفع عجلة العملية التعليمية لتكون على درجة عالية من الكفاءة والفعاليات التربوية ( رحمة، 2004، ص 24) وتفعيل دور من يشتركون في العملية الأكاديمية في التعبير عن آرائهم ومعتقداتهم وممارستهم الأنشطة الأكاديمية ، و حقهم في حرية التفكير و الإبداع والمشاركة في صنع القرار والرأي دون تمييز( زيادات، 2007، ص 534) ، لأن المناخ التربوي الديمقراطي مناخ مفتوح و ايجابي يتيح الفرصة إلى كل عضو من

أعضائها أن ينمو و يتقدم ، و يشيع فيه الألفة والتعاون والروح المعنوية وزيادة التحصيل واكتساب المعارف والمعلومات بصورة تربوية صحيحة ، و إشاعة العلاقات الإنسانية الايجابية بين أفراد المجتمع التربوي ( العتيبي، 2007، ص 5) .

لذا يجد الباحث أن أهمية الدراسة تأتي من النقاط التالية :

1. إن الدراسات العربية في موضوع البحث تكاد تكون نادرة ، لذا نحن بحاجة إلى المزيد من الاستقصاء حول الموضوع ( الموسوي، 2008، ص 61) .
2. جاءت الدراسة الحالية لتقويم الأداء الديمقراطي لأعضاء هيئة التدريس بشكل عام ، لتزويدهم بتغذية راجعة ، لمراجعة أدائهم و ممارساتهم التعليمية الديمقراطية ( العمايرة، 2006، ص 98).
3. 3 .لقد أصبح مفهوم الديمقراطية بمنظومته القيمية والإنسانية الشعار الذي ترفعه الشعوب الإنسانية في مواجهة تحديات القهر والظلم والعبودية، وإذا كان المحرومون يعملون اليوم على تحقيقها بكافة السبل فأن من يعيش في ظلها يتفانى في حماية عطاءاتها وتنمية قيمها ومبادئها ومكاسبها. لذا تحتل الديمقراطية التعليم مكانة مركزية بين القضايا الاجتماعية المعاصرة ( وطفة ، 2003 ) .
4. إن الهدف الرئيس للتعليم في عملية التحول الديمقراطي و إر ساء دعائم الديمقراطية، يتمثل في تنمية ثقافة الديمقراطية لدى أبناء المجتمع على اختلاف مستوياتهم ومراحلهم الدراسية، لبث القيم الديمقراطية، و إكسابهم مهارات التعامل والسلوك الديمقراطي، وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو الحوار والمشاركة والتعاون (عبد السلام ، 1990 ) .
5. أن إتاحة مناخ من الحرية للطلبة في الجامعات ، عن طريق تنظيم برامج تعليمية واكاديمية يمارسها الطلبة، كل حسب قدراته وا ستعداداته، مع تدريب الطلبة على النقد البنّاء يمكن الطلبة في إكساب السلوك الديمقراطي ، ويدفعهم نحو ممارسة العمليات والمهارات الديمقراطية الأساسية كالنقاش والمشاركة والتعاون والاحترام المتبادل (Turney, 2001) و (Sayer & Ali, 1995).

6. تأتي أهمية الدراسة في تحديدها طبيعة الواقع الممكن و الدور التاريخي الذي يمكن أن تؤديه هذه المؤسسة التربوية و التعليمية في خدمة قضايا الحق والعدالة والإنسان، إذ أن وظيفة الجامعة لم تعد مجرد نقل المعرفة والتراث من جيل إلى آخر، بل تسعى لغرس قيم واتجاهات نبيلة في نفوس الطلبة تهدف في نهاية المطاف إلى خدمة المجتمع وتطويره (البشايرة وآخرون، 2005 ) ( وطفة و الشريع،1999 ،ص 447) .
7. إن إجراء هذه الدراسة ونشرها قوة تحفيزية لهيئة التدريس و القيادات العليا في الجامعة ، على ممارسة الديمقراطية ، كما أنها تحسن و تنمي الاتجاهات الديمقراطية في المجتمع الأكاديمي ( رحمة، 2004، ص 25).
8. مما لا شك فيه أن الآثار التي تركتها الحروب التي مر بها العراق كان لها تأثير مباشر على المؤسسات التربوية و التعليمية ، وإن إجراء هذه الدراسة يساعد بشكل فعال في معرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية الديمقراطية التي تمارسها المؤسسات الأكاديمية ( الأسدي، 2005، ص 18) .
9. إن التعليم يستطيع أن يقوم بدور مهم في تنمية الوعي الديمقراطي ، ويمثل أحد أهداف النظام التربوي المنصوص على إعداد الأفراد للحياة الديمقراطية وتأكيد الحرية ومبدأ المساواة ، لذا فإن أجراء هذا البحث هو التعرف على مدى تحقيق هذا الهدف التربوي في المؤسسة التعليمية ( حمادة و الصاوي، 2001، ص 244) .
10. تشجع هذه الدراسة على اجراء المزيد من الدراسات حول الفعاليات الديمقراطية و مظاهرها في الحياة الجامعية .
11. تقديم مجموعة من التوصيات التي يمكنها أن تضيء ميسر الفعل الديمقراطي باتجاه تحرير الجامعات العراقية من مظاهر ضعفها، وقصورها أن وجدت في مجال الإعداد الديمقراطي للطلبة و الشباب الجامعي من أجل مجتمع ديمقراطي ( الرميضي ، 2010 ، ص 156 ) .
12. . و تأتي أهمية الدراسة من أهمية الفئة التي تحتويها الجامعة من أساتذة و طلبة جامعيين ، إذ تمثل هذه الفئة أعلى الرقي التعلمي و الحضاري في

المجتمع، لذا تتوقف الدراسة على ما تتمتع بهذه هذه الفئة من وعي ديمقراطي قد يدفع بالمجتمع نحو درجات سلم التقدم و الارتقاء و التغير العلمي و الاجتماعي المنشود .

13. و أخيرا يأمل الباحث أن تزود هذه الدارسة إدارة الجامعة، والجهات المعنية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، والباحثين، بمعلومات قد تكون مفيدة عن واقع الديمقراطية في الحياة الجامعية .

## أهداف البحث

تحددت أهداف البحث بالآتي :

1 . بناء استبانه غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية من وجهة نظر طلبة الجامعة.

2. تعرف غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية من وجهة نظر طلبة الجامعة.

3 . تعرف النسبة المئوية لكل فقرة من فقرات استبانه غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية من وجهة نظر طلبة الجامعة .

## حدود البحث

تحدد البحث الحالي بطلبة جامعة القادسية للدراسات الصباحية في العام الدراسي 2008 -2009 .

## تحديد المصطلحات

### *ديمقراطية التعليم Democratic education

ليس من السهل أن نضع تعريفا واحدا لديمقراطية التعليم ، وذلك بسبب اختلاف وجهات النظر بين المدارس الفكرية المختلفة و إلى وجود نوع من عدم الاستقرار في تحديد وتعريف مفهوم ديمقراطية التعليم ، فنجد أنه يستخدم من قبل الباحثين والمربيين والسياسيين استخدامات مختلفة وغالبًا ما تكون متناقضة( الهلالي ، 2007 ، 45 )

فنجد أن "جون ديوي" **John Dewey** ديمقراطية التعليم بأنها العملية التي تقاس من خلال تحقق المصالح المشتركة لمجموعة من الاعضاء ، و المدى الذي تتفاعل به هذه المجموعات بحرية مع بعضها البعض **( Dewey,1916 )** و عند العالم جود "Good" غياب الحواجز العنصرية والعرقية والدينية التي تحول دون التقدم التربوى أو الاقتصادى أو الاجتماعى ، كما تعنى في تقرير "بلودن" توافر الفرص المتساوية أمام جميع الأطفال لتنمية قدراتهم واستعداداتهم إلى أقصى درجة ممكنة بغض النظر عن الخلفية الأسرية أو الطبقة الاجتماعية . في حين يرى المعهد الدولي للتخطيط التربوي بأنها :

- تساو في حق الحصول على التعليم سواء توافرت المؤهلات أو لم تتوافر.
- المساواة فى القبول أو الالتحاق.
- المساواة في النواتج أو المخرجات أو النتائج. ( الهلالى ، 2007 ، ص 45).
- "وليمز بويد" Williams-Boyd الذي يرى بأنها العملية التي يشارك فيها الطلاب و الاساتذة و الموظفين حرية الرأي و المشاركة و اتخاذ القرار على حد سواء بشأن المسائل المتعلقة بالعمل والتعلم معا ( Williams-Boyd, 2003 , p. 35). كما عرفه كل من :
- بارتس ليورد ، 1980 : حق جميع من يعيش فى بلاد ما بغض النظر عن أصله الاجتماعى وثروته وجنسيته أو عرقه أو معتقداته الدينية أو أفكاره أو قناعته فى تلقى التعليم الكافي الذى يعنى اكتمال شخصيته وإعداده للحياة فى ظل جميع مظاهرها وأشكالها والعمل على تنشئة مجتمع ينبذ كل أشكال التمييز الأمر الذى يستطيع أن ينشئ شخصيات فريدة متوازنة .
- بويطاني ، 1984 : و تعنى إتاحة الفرصة لأولئك الأشخاص الذين تمكنوا من النجاح فى امتحان القبول دون النظر إلى المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية بينهم ( بويطاني ، 1984 ، ص 11 )
- "خلف"1986 : إتاحة الفرص أمام جميع هؤلاء الذين يطلبون التعليم العالي للتخصص في المجالات التي يرغبون فيها وتسهيل طرق دخولهم الجامعات

والمعاهد وإرشادهم وتوجيههم ومساعدتهم حتى وصولهم على الدرجة المرغوب فيها ( خلف ، 1986 ، ص82 ) .

- "وطفة" 1998 : منظومة العلاقات والممارسات التربوية التي تقوم بين أطراف المؤسسة التربوية (وطفة، 1998، ص 201 ) .
- فرغلي ، 2000 : عملية ديمقراطية تعمل على إزالة جميع القيود على المعرفة والبرامج التعليمية والحرية الأكاديمية ، و إزالة جميع العراقيل التى توضع أمم الطلاب بسبب الجنس أو اللون أو الأصل الاجتماعى أو العقيدة، ومعاملة الطلاب داخل النظام التعليمى بشكل متساوى بغض النظر عن جنسهم وعقيدتهم ومستواهم الاجتماعى والاقتصادى ، إتاحة الفرصة للعلاقات الديمقراطية بين الطلاب والمعلم والمعلم والإدارة ( فرغلي ، 2000 ، ص 10)
- -"الرشدان" 2003 : هي كل ما يقوم به الأفراد والجماعات والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية من ممارسات ومواقف سلوكية تتفق مع المبادئ والقيم الديمقراطية ولا تتجاوزها وتساهم في عمليات البناء والتقدم الاجتماعي، وتدعم الحقوق والواجبات الفردية والمجتمعية ( الرشدان ، 2003 ، ص 16 ) .
- الحشوة" 2004 : منظومة العلاقات و الممارسات التربوية التي تقوم بين اعضاء التدريس التربوي ، بهدف تيسير ممارسة الطلبة للسلوك الديمقراطي في حياتهم ، وتيسير مساهمتهم في ترسيخ الديمقراطية (الحشوة، 2004 ، ص24 ) .
- الهلالي ، 2007 : أنه تلك العملية التي تؤدي إلى الحد من عدم المساواة في القبول وفرص النجاح ، وذلك على اعتبار أن هذه العملية تتعلق من ناحية بالطرق المتبعة في قبول الطلاب ومدى توافر الأماكن أمامهم كي يتمكنوا من مواصلة دراستهم الجامعية أو العالية ومن ناحية أخرى بالمحتوى الدراسي وطرائق التدريس والممارسة العملية ومدى مراعاتها للخلفية الاجتماعية

والاقتصادية والثقافية للمجموعات المختلفة من الطلاب ( الهلالي ، 2007، ص 46 ) .

## *غياب الممارسات الديمقراطية

نيل Neill,1996 : عدم تطبيق العملية التي يدار من خلالها التعليم باسلوب حر ووفق قواعد إنسانية منظمة تعمل على تطوير ذات المتعلم وتجعله سعيدا في الوسط التعليمي.

وقد تبنى الباحث تعريف (نيل ، 1996) كونه التعريف النظري الذي اعتمده في بناء مقياسه وتفسير نتائجه ، فضلا عن كونه تعريف شامل للحياة الديمقراطية التعليمية في الحياة الجامعية .

### إجراءات البحث

تضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي قام بها الباحث من اجل تحقيق اهداف البحث، ابتداءً من تحديد مجتمع البحث وعينته مروراً بإعداد أدوات البحث وما يجب ان يتوافر فيها من صدق وثبات وتحليل الفقرات ، لغرض تطبيقها على عينة البحث ، وانتهاءً بتحديد الوسائل الاحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وفيما يأتي وصف لتلك الإجراءات:

### أولاً : مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة القادسية ممن يدرسون في العام الدراسي 2008 – 2009 والذين تراوح عددهم (10335) موزعين على ( 11 ) كلية إنسانية وعلمية . و جدول (1) يوضح ذلك .

جدول ( 1 )

مجتمع البحث تبعاً لمتغير الجنس

| الكليات | الذكور | الإناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| كلية علوم الحاسبات و الرياضيات | 261 | 310 | 571 |
| كلية الهندسة | 162 | 165 | 327 |
| كلية الإدارة و الاقتصاد | 1128 | 578 | 1706 |
| كلية التربية الرياضية | 556 | 54 | 610 |
| كلية الطب البيطري | 207 | 125 | 332 |
| كلية الطب | 147 | 223 | 370 |
| كلية القانون | 280 | 163 | 443 |
| كلية التربية | 1738 | 2280 | 4018 |
| كلية العلوم | 262 | 312 | 574 |
| كلية الآداب | 654 | 638 | 1292 |
| كلية الزراعة | 48 | 44 | 92 |
| المجموع | 5443 | 4892 | 10335 |

**ثانياً : عينة البحث**

بعد أن تمّ تحديد مجتمع البحث الحالي ، حصل الباحث على كتاب تسهيل مهمة من كلية الآداب , جامعة القادسية ، معنون إلى رئاسة جامعة القادسية لغرض الحصول على أعداد طلبة جامعة القادسية . وحصل الباحث على عدد طلبة الجامعة على وفق الكليات التي ينتمون اليها بواقع ( 11 ) كلية . وقد سحب الباحث 400 طالب وطالبة من (10 ) كليات اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي ، وبواقع ( 20 ) طالب وطالبة من كل كلية ، ليكون العدد الكلي ( 400) طالب وطالبة، وتمّ اختيار هذا العدد على وفق الجدول الذي وضعه (Watson , 2001)، إذ يحدد Watson ان عدد أفراد المجتمع الذي يبلغ ( 10000) ينبغي أن

يكون اختيار عدد أفراد العينة مناسباً بقدر (385) فرداً ( Watson , 2001 , p. 60 ) في حين وجد الباحث جدولاً أخراً لدى ( مجذوب , 2010 ) يحدد اختيار الحجم المناسب للعينة من أصل ( 10000 - 20000 ) بمقدار ( 377 - 381 ) فرد عند مستوى ثقة 95٪ ومستوى دقة 5 ٪ ( مجذوب , 2010 , ص 227 ) . و جدول ( 2) يوضح ذلك.

جدول ( 2 )

عينة البحث و أسماء الكليات على وفق متغير الجنس

| ت | الكلية | الأعداد | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | | الذكور | الإناث | |
| 1 | كلية علوم الحاسبات والرياضيات | 20 | 20 | 40 |
| 2 | كلية الهندسة | 20 | 20 | 40 |
| 3 | كلية الإدارة و الاقتصاد | 20 | 20 | 40 |
| 4 | كلية التربية الرياضية | 20 | 20 | 40 |
| 5 | كلية الطب البيطري | 20 | 20 | 40 |
| 6 | كلية الطب | 20 | 20 | 40 |
| 7 | كلية القانون | 20 | 20 | 40 |
| 8 | كلية التربية | 20 | 20 | 40 |
| 9 | كلية العلوم | 20 | 20 | 40 |
| 10 | كلية الآداب | 20 | 20 | 40 |
| المجموع | | 200 | 200 | 400 |

**ثالثاً: أداة البحث:**

من اجل تحقيق أهداف البحث الحالي ، اقتضى ذلك إعداد أداة تتوافر فيهما خصائص المقاييس النفسية من صدق وثبات ، وفيما يأتي عرض لإجراءات أعداد أداة البحث:

❖ **استبانه غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية :**

من أجل تعرف مدى غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية من وجهة نظر طلبة جامعة القادسية ، قام الباحث ببناء استبانه وذلك من خلال تحديد التعريف النظري والإجرائي لهذه الاستبانه ، ثم قام بالخطوات الآتية :

**أولا. تحديد مجالات الاستبانه :**

أطلع الباحث على عدد من الأدبيات والمقاييس النفسية والتربوية التي تناولت موضوع الدراسة ، و منها:

1 . استبانة ( وطفة و الشريع , 1999 ) : مدى الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة الكويت ، أراء عينة من الطلاب و أعضاء هيئة التدريس في مستوى الأداء الديمقراطي لجامعة الكويت :ـ و تضمنت الاستبانة من ( 28 ) فقرة انقسمت على فقرات ديمقراطية و تسلطية، وعلى المجالات الآتية (مدى حضور الحياة الديمقراطية في الجامعة ، التفاعل الديمقراطي بين المدرسين و الطلاب في الجامعة ، الأبعاد الديمقراطية للنشاطات و الفعاليات النقابية الطلابية ، المضامين الديمقراطية للمقرات الجامعية ، الطابع الديمقراطي للعلاقات الإدارية في الجامعة) .

2 . استبانة( الحوري , 2004 ) : درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمبادئ الديمقراطية في مديرية تربية لواء الكورة ، وتضمنت الاستبانة ( 33 ) فقرة موزعة على أربعة مجالات ، هي ( مدى الرغبة في تطبيق الديمقراطية ، التدريس الديمقراطي لطلبة ، إتاحة الحرية الشخصية ، المرونة في تلقين المناهج الدراسية ) . ثانيا . كذلك قام الباحث بتوزيع استبيان مفتوح على عينة عشوائية شملت ( 80) طالبا و طالبة من جامعة القادسية ، من أجل التعرف على أهم مجالات التي تغيب فيها الديمقراطية في الحياة الجامعية من وجهة نظر طلبة جامعة القادسية .

**ثانيا . اعتماد الإطار النظري الذي تبناه الباحث** ، وذلك من خلال ما تبناه الباحث من إطار نظري (نظرية نيل) .

على ضوء ذلك تم تحديد (5) مجالات رئيسة في إعداد استبانه غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية من وجهة نظر طلبة جامعة القادسية ، وهذه المجالات هي :

1 . المجال الأول (تقيد الحرية الأكاديمية العامة في الجامعة) : و يتمثل في مدى افتقاد طلبة الجامعة للحرية و حرمانهم من التمتع بحقوقهم الديمقراطية في الوسط الجامعي من خلال العقوبات و القوانين الصارمة المفروضة عليهم ، و يتكون هذا المجال من ( 8 فقرة ).

2 . المجال الثاني (انخفاض مستوى التفاعل الإنساني لدى أساتذة الجامعة نحو الطلبة) : ويتمثل في عدم مراعاة الأساتذة لمشاعر و مشاكلهم و حقوقهم أثناء تفاعلهم الأكاديمي وسط القاعات و المحاضرات الدراسية ، و يتكون هذا المجال من(6 فقرة ).

3 . المجال الثالث (خضوع الاتحادات الطلابية وأنشطتها لمصالح الجامعة الخاصة) : و يتمثل في جعل الاتحادات الطلابية أداة لخدمة المصالح الشخصية و السيطرة على الطلبة، و أحتوى هذا المجال ( 5 فقرة ) .

4 . المجال الرابع (غياب الوعي الديمقراطي في المقررات الجامعية) : و يتمثل في الحشو للمواضيع الدراسية و افتقاد المقررات الجامعية المرونة و تشجيع المفاهيم الديمقراطية، و أحتوى هذا المجال ( 7 فقرة ) .

5 . المجال الخامس (شيوع علاقة التسلط بين إدارة الكلية و الطلبة في الجامعة) : و يتمثل هذا المجال في افتقاد إدارة الكليات الوسائل الإدارية المرنة والتأخير و صعوبات التعامل و التعقيدات الإدارية في التعامل مع طلبة الجامعة ، و أحتوى هذا المجال ( 6 فقره ) .

و الجدول ( 3 ) يوضح توزيع فقرات استبانه غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية من وجهة نظر طلبة جامعة القادسية.

جدول ( 3 )

يوضح توزيع فقرات استبانه غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية من وجهة نظر طلبة جامعة القادسية

| التسلسل | المجال | عدد الفقرات |
|---|---|---|
| 1 | تقيد الحرية الأكاديمية العامة في الجامعة | 8 |
| 2 | انخفاض مستوى التفاعل الإنساني لدى أساتذة الجامعة نحو الطلبة | 6 |
| 3 | استغلال النشاطات و الفعاليات الطلابية لمصالح الجامعة الخاصة | 5 |
| 4 | غياب الوعي الديمقراطي في المقررات الجامعية | 7 |
| 5 | شيوع علاقة التسلط بين إدارة الكلية و الطلبة في الجامعة | 6 |
| المجموع | 5 | 32 |

**ثالثا .صياغة الفقرات :**

بعد أن قام الباحث بتحديد مجالات الاستبانه ووضع التعاريف الخاصة بكل مجال تم الآتي :

1 . روعي أن تكون الفقرات بصيغة المتكلم ( سمارة ، 1989 ، ص 81 ) .

2 . أن تقيس الفقرة فكرة واحدة فقط ( الزوبعي و أخرون ، 1981 ، ص 69 )

3 . أن تكون الفقرات بصيغتها الأولية أكثر من العدد المقرر لها بصيغتها النهائية ، و ذلك لاحتمال استبعاد بعضها إثناء التحليل الإحصائي ( ثورندايك و هيجن ، 1989 ، ص 205) .

**صلاحية الاستبانة**

بعد أن أتمّ الباحث اعداد الاستبانة كان لا بد له من التعّرف على مدى صلاحيته وتعليماته وبدائله وذلك من خلال عرضه بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء في المجال النفسي والتربوي لبيان آرائهم وملاحظاتهم فيما يتعلق بمدى

صلاحية الاستبانة وملائمتها للهدف الذي وضعت لأجله ، وتعديل ما يرونه مناسباً أو حذف ما يرونه غير مناسب .

وبعد جمع آراء الخبراء [*] وتحليلها اعتمد الباحث نسبة اتفاق (80٪) فأكثر ( الكبيسي، 2010 ، ص 265 ) وحصلت جميع فقرات الاستبانة على موافقة جميع الخبراء ما عدا فقرة رقم (19) في المجال الثالث ، والجدول (4) يوضح ذلك .

الجدول(4)

يوضح النسب المئوية لمعارضة خبراء البحث على استبانة البحث

| تسلسل الفقرة | الموافقون | | المعارضون | |
|---|---|---|---|---|
| | التكرار | النسبة المئوية | التكرار | النسبة المئوية |
| 19 | 4 | ٪ 40 | 6 | ٪ 60 |

**التطبيق الاستطلاعي الاولي:**

---

*** أسماء السادة أعضاء لجنة التحكيم ، مرتبة حسب اللقب ، و الحروف الهجائية :**

أ . د عبد العزيز حيدر / علم النفس / القادسية

أ . م . د عباس رمضان رمح / الإرشاد النفسي / القادسية

أ. م . د سلام هاشم حافظ / علم النفس / القادسية

أ. م . د كاظم جبر / علم النفس / القادسية

أ . م . د عصام حسن أحمد / فلسفة تربية / القادسية

أ.م . د جبار رشك / طرائق تدريس / القادسية

أ.م . د هادي كطفان / طرائق تدريس / القادسية

أ . م . د حسين جدوع / طرائق تدريس / القادسية

.م . د علي صكر / علم النفس / القادسية

م . د علي شاكر / علم النفس / القادسية

بعد الاستفادة من آراء الخبراء تمّ إعداد الاستبانة بصورتها الأولية ، إذ قام الباحث بالتطبيق الاستطلاعي الأولي وذلك لمعرفة مدى وضوح الاستبانة وكيفية الإجابة عنها فضلاً عن حساب الوقت المستغرق للإجابة ، وذلك على عينة مكونة من (50) طالب و طالبة تمّ سحبهم بصورة عشوائية من احد الاقسام التابعة لكليات جامعة القادسية [1]. و جدول ( 5 ) يوضح ذلك .

جدول ( 5 )

إعداد العينة الاستطلاعية عند تطبيق استبانة غياب الممارسات الديمقراطية على وفق متغير الجنس

| القسم | الذكور | الاناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| علم الاجتماع | 25 | 25 | 50 |

وتبين من خلال التطبيق الاستطلاعي الأولي أن الاستبانة كانت واضحة ومفهومه ، وتمّ حساب الوقت المستغرق في الإجابة والذي تراوح بين (9 - 13) دقيقة بمتوسط 10 دقائق بعد جمع وقت اجابة الطلبة و استخراج متوسطه .

**تصحيح الاستبانة :**

إن استبانه غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية عبارة عن مجموعة من الفقرات التي تدل على مجموعة من المؤشرات والمواقف التي تدل على غياب تطبيق المبادئ الديمقراطية في التعليم الجامعي من قبل الادارة الجامعية ، والاساتذة الجامعيين، وغيابها في المناهج الدراسية ، وخضوع الاتحادات الطلابية لسلطة الجامعة. وبعد قراءة كل طالب جامعي للاستبانة ، يطلب منه الاجابة على ثلاثة بدائل ، هي: أوافق ، احيانا ، أرفض . فاذا كانت أجابته على البديل أوافق ، تعطى للاجابة 3 درجة ، ,وإذا كانت أجابته على البديل احيانا ، تعطى للاجابة 2 درجة ، في حين إذا كانت اجابته على البديل ارفض تعطى للاجابة الطالب 1 درجة.

[1] قسم علم الاجتماع – كلية الآداب – جامعة القادسية

### * التحليل الإحصائي لفقرات الاستبانة :

إن الهدف من هذا التطبيق هو الحصول على بيانات يتم من خلالها حساب ما إذا كانت الاستبانة قادرة على تشخيص الفروق بين الطلبة في فقرات غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية ، ومن أجل ذلك قام الباحث باستخراج القوة التمييزية للاستبانة من خلال تطبيقه على عينة طبقية عشوائية ذات التوزيع المتساوي في مجموعة من الكليات التابعة لجامعة القادسية بلغ قوامها (400) طالبا وطالبة ، حيث بلغ عدد الذكور ( 200) طالبا و مثلهم الإناث.

**القوة التمييزية للاستبانة :**

يقصد بالقوة التمييزية للفقرة أو الموقف هو مدى قدرتها على التمييز بين الافراد المتازين في الصفة التي يقيسها الاستبانة ، فضلا عن ذلك فأن معامل التمييز يمكن الإفادة منه للتعرف على مدى صدق الاستبانة الداخلي والخارجي ( الأمام , 1990, ص 114 ) ، وتمّ استخراج تمييز الفقرة بأسلوبين هما :

**أ . أسلوب المجموعتين المتطرفتين Extreme Groups Method :**

حسبت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاستبانة عن طريق ترتيب درجات الطلبة على الاستبانة تنازليا ، من أعلى درجة الى أوطأ درجة واختيرت نسبة الـ (27 ٪) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات بعّدها مجموعة عليا ، و نسبة الـ (27 ٪) من الاستمارات الحاصلة على أوطأ الدرجات بعّدها مجموعة دنيا ليكون عدد كل مجموعة ( 105 ) من الطلبة. و أكد إيبل Ebel و ميهرنز Mehrens إن أعتماد نسبة الـ (27 ٪) العليا و الدنيا تحقق للباحث مجموعتين حاصلتين على أفضل ما يمكن من حجم و تمايز ( Ebel , 1972 , p.358 ) ( Mehrens & Lehman , 1969 , p.388 ).

و من أجل استخراج معامل تمييز كل فقرة من فقرات استبانة غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية قام الباحث باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لدرجات كل فقرة من فقرات الاستبانة، لتمثل القيمة التائية المحسوبة قوة تمييز الفقرة (Edwards , 1957 , p.153 ) وجدول ( 6 ) يوضح ذلك.

جدول ( 6 )

القوة التمييزية لاستبانة غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

| رقم | المجموعة العليا | | المجموعة الدنيا | | القيمة التائية المحسوبة | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| 1 | 3 | صفر | 1 ، 75 | 0 ، 43 | 29 ، 86 | دالة |
| 2 | 3 | صفر | 2 ،51 | 0 ، 74 | 6 ، 74 | دالة |
| 3 | 3 | صفر | 2 ، 48 | 0 ، 57 | 9 ، 42 | دالة |
| 4 | 3 | صفر | 1 ، 65 | 0 ، 47 | 29 ، 26 | دالة |
| 5 | 3 | صفر | 1 ، 55 | 0 ، 49 | 30 ، 06 | دالة |
| 6 | 3 | صفر | 1 ، 24 | 0 ، 42 | 42 ، 56 | دالة |
| 7 | 3 | صفر | 1 ، 62 | 0 ، 48 | 29 ، 40 | دالة |
| 8 | 2 ، 89 | 0 ، 13 | 1 ، 00 | 0 ، 09 | 123 ، 361 | دالة |
| 9 | 2 ، 85 | 0 ، 35 | 1 ، 03 | 0 ، 18 | 46 ، 660 | دالة |
| 10 | 3 | صفر | 1 ، 51 | 0 ، 50 | 30 ، 67 | دالة |
| 11 | 2 ، 92 | 0 ، 26 | 1 ، 18 | 0 ، 39 | 38 ، 34 | دالة |
| 12 | 2 ، 89 | 0 ، 13 | 1 ، 00 | 0 ، 09 | 123 ، 361 | دالة |
| 13 | 2 ، 89 | 0 ، 13 | 1 ، 00 | 0 ، 09 | 123 ، 361 | دالة |
| 14 | 2 ، 89 | 0 ، 13 | 1 ، 00 | 0 ، 09 | 123 ، 361 | دالة |
| 15 | 2 ، 89 | 0 ، 13 | 1 ، 00 | 0 ، 09 | 123 ، 361 | دالة |
| 16 | 2 ، 94 | 0 ، 23 | 1 | صفر | 87 ، 80 | دالة |
| 17 | 2 ، 89 | 0 ، 13 | 1 ، 00 | 0 ، 09 | 123 ، 361 | دالة |
| 18 | 3 | صفر | 1 ، 53 | 0 ، 50 | 30 ، 34 | دالة |
| 19 | 3 | صفر | 1 ، 75 | 0 ، 42 | 30 ، 01 | دالة |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 20 | 3 | صفر | 1 ، 57 | 0 ، 49 | 29 ، 28 | دالة |
| 21 | 2 ، 89 | 0 ، 13 | 1 ، 00 | 0 ، 09 | 123 ، 361 | دالة |
| 22 | 3 | صفر | 1 ، 51 | 0 ، 50 | 30 ، 67 | دالة |
| 23 | 3 | صفر | 1 ، 51 | 0 ، 50 | 30 ، 67 | دالة |
| 24 | 3 | صفر | 1 ، 50 | 0 ، 50 | 31 ، 03 | دالة |
| 25 | 3 | صفر | 1 ، 51 | 0 ، 51 | 30 ، 30 | دالة |
| 26 | 3 | صفر | 1 ، 50 | 0 ، 50 | 31 ، 03 | دالة |
| 27 | 3 | صفر | 1 ، 66 | 0 ، 47 | 29 ، 25 | دالة |
| 28 | 3 | صفر | 1 ، 64 | 0 ، 47 | 29 ، 28 | دالة |
| 29 | 3 | صفر | 1 ، 50 | 0 ، 50 | 31 ، 03 | دالة |
| 30 | 3 | صفر | 1 ، 44 | 0 ، 49 | 32 ، 38 | دالة |
| 31 | 3 | صفر | 1 ، 60 | 0 ، 51 | 28 ، 46 | دالة |
| 32 | 3 | صفر | 1 ، 38 | 48 | 34 ، 18 | دالة |

يتضح من السابق أن جميع فقرات الاستبانة مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية 96 , 1 و مستوى دلالة ( 0,05 ) و درجة حرية (208 ) ، و بهذا الاجراء لم تستبعد أي فقرات من الاستبانة لدلالتها الاحصائية .

ب . علاقة الفقرة بالدرجة الكلية Internal Consistency Method :

يهتم هذا الأسلوب بالدرجة الأساس ، بمعرفة فيما إذا كانت كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس كله ، لذلك يعد هذا الأسلوب من أدق الوسائل المستعملة في حساب الاتساق الداخلي لمواقف الاستبانة (عيسوي , 1985 , ص 51 ) . ، و من أجل معرفة ذلك طبّق الباحث معادلة ارتباط بيرسون بين درجات افراد المجموعتين على كل فقرة ، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين ( 0, 14 – 95 , 0 ) ، وعليه استبعدت فقرة واحدة وهي فقرة (1) و ذلك باعتماد معيار أيبل ، إذ تكون الفقرة مميزة إذا كانت قوتها التمييزية ( 0, 19) فأكثر ، كما مبين في الجدول ( 7 ).

جدول ( 7 )

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لاستبانة غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية

| الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| 1 | **0 ، 14** * | 17 | 0 ، 85 |
| 2 | 0 ، 57 | 18 | 0 ، 95 |
| 3 | 0 ، 68 | 19 | 0 ، 91 |
| 4 | 0 ، 91 | 20 | 0 ، 92 |
| 5 | 0 ، 91 | 21 | 0 ، 90 |
| 6 | , 91 | 22 | 0 ، 90 |
| 7 | 0 ، 85 | 23 | 0 ، 94 |
| 8 | 0 ، 91 | 24 | 0 ، 94 |
| 9 | 0 ، 85 | 25 | 0 ، 95 |
| 10 | 0 ، 91 | 26 | 0 ، 95 |
| 11 | 0 ، 86 | 27 | 0 ، 85 |
| 12 | 0 ، 91 | 28 | 0 ، 89 |
| 13 | 0 ، 92 | 29 | 0 ، 95 |
| 14 | 0 ، 88 | 30 | 0 ، 95 |
| 15 | 0 ، 94 | 31 | 0 ، 93 |
| 16 | 0 ، 87 | 32 | 0 ، 93 |

* فقرة غير مميزة على وفق معيار أيبل

*** مؤشرات صدق الاستبانة:**

يعد الصدق من الخصائص اللازمة في بناء المقاييس لكونه يشير الى قدرة الاستبانة على قياس الخاصية التي وضع من اجل قياسها (فرج، 1980، ص360) واستخرج للاستبانة الحالي :

**- الصدق الظاهري Face Validity:**

يشير ايبل (Ebel) إلى ان افضل طريقة للتحقق من الصدق الظاهري تتمثل في عرض فقرات الاستبانة على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها (Ebel, 1972, P.55) . وتحقق هذا النوع من الصدق في الاستبانة الحالي وذلك عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء [2] بشأن صلاحية الاستبانة وملائمته لمجتمع الدراسة .

*** ثبات الاستبانة:**

يقصد بالثبات بأنه اتساق درجات الاستبانة و دقة نتائجه و تحررها من تأثير المصادفة عندما يطبق على مجموعة محددة من الاشخاص في مناسبتين مختلفتين ، يفصل بينهما زمن معين ( عبد الخالق , 1996 , ص 45 ) و بذلك يعد الثبات إجراءً ضرورياً يقصد به ان علامة الفرد لا تتغير جوهرياً بتكرار إجراء الاستبانة ، ويعبّر عنه إحصائياً بأنه معامل ارتباط بين علامات الأفراد خلال مرات إجراء الاستبانة المختلفة (الظاهر، 1999، ص 140) على الرغم من أن الاستبانة الصادق هو استبانة ثابت. و قد أستخرج الباحث معامل ثبات استبانة غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية بطريقتين ، هما :

**1-التجزئة النصفية:** حيث قام الباحث بتقسيم فقرات 60 استبانة إلى قسمين ، أخذين درجات الأفراد الفردية على لاستبانه لوحدها ، و درجات الأفراد ذات الأرقام الزوجية وحدها ايضا ، و قبل استخدام التجزئة النصفية قام الباحثان باختبار نصفي الاختبار ، من خلال استخدام تحليل التباين للنصفين ، لغرض معرفة التجانس بينهما، أستخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، و وجد الباحثان عدم

---

[2] تمت الاشارة اليهم في صلاحية الاستبانة .

وجود دلالة إحصائية ما بين النصفين للاختبار ، و عند ذلك قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية حسب معادلة بيرسون للتجزئة النصفية ، فوجدا أن معامل الثبات المقاس كانت ( 0.74 ) .و لغرض أكمال معامل ثبات الاختبار ، حيث أن الدرجة التي حصل عليها الباحث كانت لنصف الاختبار فقط، استعمل الباحث معادلة سبيرمان براون التصحيحية ، فوجد أن معامل الثبات للاستبانة بصورته النهائية كانت ( 0.85 ) و هو معامل ثبات جيد إحصائيا عند مقارنته بالمعيار المطلق.

**2 . معامل ألفا كرونباخ للأتساق الداخلي : Cronback – Alpha coefficient For Internal Consistency**

تعد طريقة ألفا كرونباخ ، أحدى معايير استخراج الثبات المهمة ، و تعتمد هذه الطريقة مدى ثبات أداء الفرد على فقرات الاستبانة جميعها ( ثورندايك و هيجن , 1989 , ص 79 ) ، إذ تمّ سحب ( 100 ) استمارة عشوائية من عينة تحليل الفقرات ، وبعد تطبيق معادلة الفا كرونباخ بلغ معامل الثبات على وفق مجالات الاستبانة عند مقايستها بمجالات الاستبانة المتبنى ، وجدول ( 8) يوضح ذلك :

جدول ( 8 )

ثبات استبانة غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية على وفق معادلة الفا كرونباخ على وفق مجالاته

| المجال | ثبات مجالات الاستبانة |
|---|---|
| تقيد الحرية الأكاديمية العامة في الجامعة | 0، 83 |
| انخفاض مستوى التفاعل الإنساني لدى أساتذة الجامعة نحو الطلبة | 0 ، 87 |
| استغلال النشاطات و الفعاليات الطلابية لمصالح الجامعة الخاصة | 0 ،85 |
| غياب الوعي الديمقراطي في المقررات الجامعية | 0 ، 88 |
| شيوع علاقة التسلط بين إدارة الكلية و الطلبة في الجامعة | 0 ، 87 |
| ثبات الاستبانة ككل | 0 ، 86 |

***الصيغة النهائية لاستبانة غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية :**

بعد أن تمت إجراءات أعداد الاستبانة أصبحت بصيغتها النهائية مكونة من 30 فقرة مثلت استبانة غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية ، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاستبانة (90) بوصفها درجة عليا للاستبانة ، و ( 60 ) بوصفها درجة متوسطة ، و (30) بوصفها درجة دنيا. و أن المتوسط الفرضي للاستبانة ( 60 ) درجة . فضلا عن ذلك تحقق للاستبانة مؤشرات الصدق والثبات . و جدول ( 9 ) يوضح ذلك .

جدول ( 9 )

فقرات استبانة غياب الممارسات الديمقراطية على وفق مجالاتها مقايسة بالنسخة الأولية له

| المجال | عدد الفقرات السابقة | عدد الفقرات الحالية |
|---|---|---|
| تقيد الحرية الأكاديمية العامة في الجامعة | 8 | 7 |
| انخفاض مستوى التفاعل الإنساني لدى أساتذة الجامعة نحو الطلبة | 6 | 6 |
| استغلال النشاطات و الفعاليات الطلابية لمصالح الجامعة الخاصة | 5 | 4 |
| غياب الوعي الديمقراطي في المقررات الجامعية | 7 | 7 |
| شيوع علاقة التسلط بين إدارة الكلية و الطلبة في الجامعة | 6 | 6 |
| المجموع | 32 | 30 |

**رابعا :الوسائل الاحصائية :**

لمعالجة بيانات البحث الحالي ، استعمل الباحث مجموعة من الوسائل الأحصائية من خلال برنامج الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Science ( spss) ، و هذه المعادلات هي :

1. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T-Test Two Independent Samples وقد استعمل في حساب القوة التمييزية لفقرات استبانة غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية.
2. معامل ارتباط بيرسون في حساب معامل التمييز في علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية والثبات بطريقة التجزئة النصفية لاستبانة غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية.
3. معامل سبيرمان براون : لتصحيح ثبات الاستبانه بطريقة التجزئة النصفية .
4. معامل ألفا للثبات في حساب الاتساق الداخلي لاستبانة غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية .
5. الوسط المرجح والوزن المئوي للتعرف على النسبة المئوية لفقرات الاستبانه .

## مناقشة النتائج وتفسيرها

بعد قيام الباحث بإجراءات البحث ، كان لا بد من أن يقوم بتفسير نتائج بحثه ، والتي هي كالآتي :

### الهدف الأول : بناء استبانه غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية من وجهة نظر طلبة الجامعة:

وقد تحقق هذا الهدف من خلال إجراءات البحث التي تتضمن كل من التمييز والصدق والثبات في الفصل الثالث .

### الهدف الثاني : تعرف غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية من وجهة نظر طلبة الجامعة :

أظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على استبانة غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية قد بلغ (08 ، 68) درجة وبانحراف معياري قدره (24 ، 19) درجة. وعند مقارنة هذا المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي(*)

(*) المتوسط الفرضي= مجموع أوزان البدائل، عددها × عدد الفقرات.

للمقياس الذي بلغ (60) درجة، وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة، تبين أن القيمة التائية المحسوبة البالغة(39،8) درجة ، أكبرمن القيمة الجدولية البالغة ( 1.96 ) عند مستوى (0.05) مما يدلل أن الفرق يرقى إلى مستوى الدلالة الإحصائية ، و هو ما يشير إلى أن طلبة جامعة القادسية يعانون من غياب الممارسات الديمقراطية في حياتهم الجامعية وجدول ( 10) يوضح ذلك .

الجدول (10)

الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي على استبانة غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية

| عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الأنحراف المعياري | المتوسط الفرضي | درجة الحرية | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 400 | 68 , 08 | 19 , 24 | 60 | 399 | 8 , 39 | 1, 96 | 0 ,05 |

و يمكن أن تفسر هذه النتيجة على وفق نظرية (نيل) بأن طلبة الجامعة لا يتمتعون بالحرية الشخصية وسط الحرم الجامعي بسبب قسوة النظام الإداري المتبع ، وشيوع نظام الفرض والطاعة على المتعلمين ، وغياب النظام التعليمي الديمقراطي الذي يؤكد على العدالة وإيتاح فرص المشاركة والتعبير عن الرأي من قبل الطلبة ، فضلا عن ذلك يمكن أن نفسر ذلك في عدم اشباع طلبة الجامعة لحاجاتهم البيولوجية والنفسية -الاجتماعية والتعليمية ، وبذلك فمن المحتمل أن يجعل هؤلاء الطلبة غير سعداء بتعليمهم وسيرفضون ما سيلقى اليهم ومن ثم ستفشل العملية التعليمية ولا تحقق اهدافها (Neill , 1996) وتتفق هذه النتيجة مع الدراستين العراقيتين لكل من (خضر و ابو بكر،2007) ، و دراسة (احمد و حسن ،2007) .

**الهدف الثالث : تعرف النسبة المئوية لكل فقرة من فقـرات اسـتبانه غيـاب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية من وجهة نظر طلبة الجامعة :**

من خلال تحليل البيانات لفقرات استبانة غيـاب الممارسـات الديمقراطيـة ، توصـلت نتائج البحث إلى أن النسب المئوية التي حازتها كل فقرة من فقرات هذه الاستبانة على وفق وجهة نظر طلبة الجامعة كما في الجدول (11) .

جدول (11)

يوضح النسب المئوية لأراء طلبة الجامعة على وفق استبانة غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية

| ت | الفقرة | الوسط المرجح | الوزن المئوي |
|---|---|---|---|
| 1 | تفتقد الجامعة أغلب الشروط الديمقراطيـة في جوها التعليمي . | 2 ، 87 | ٪ 6،95 |
| 2 | لا توفر الجامعـة المكافـآت و الحـوافز الـتي تشـجع الطلبـة علـى الإنجـاز و التحصـيل الدراسي. | 2 ، 86 | ٪95، 3 |
| 3 | تهمـل رئاسـة الجامعـة مناقشـة اقتراحـات الطلبة في الاجتماعات العامة و النظر اليهـا . | 2 ،47 | ٪82 ،3 |
| 4 | لا تبالي رئاسة الجامعة بشكاوى الطلبة التي تمس حياتهم الأكاديمية | 2 ،47 | ٪82 ،3 |
| 5 | أن القوانين التي تطبقها الجامعة تجاه الطلبة ظالمة و مجحفة . | 2، 15 | ٪71 ،6 |
| 6 | أن أغلـب العقوبـات الموجـه نحـو الطلبـة متسرعة وغير عادلة . | 2 ،20 | ٪73، 3 |
| 7 | قلـيلا مـا تلتـزم رئاسـة الجامعـة بمبـدأ الديمقراطيـة في اتخـاذ القـرارات و الأوامـر التي تخص الطلبة. | 2، 11 | ٪70، 3 |

| 8 | يعاملنا أساتذة الجامعة بغرور و تكبر. | 1 ،97 | ٪65 ، 6 |
|---|---|---|---|
| 9 | لا يراعي الأساتذة مشاعر الطلبة و مشاكلهم في الامتحانات الدراسية . | 2، 22 | ٪74 |
| 10 | يفرض أساتذة الجامعة رأيهم على الطلاب دون مناقشة و مرونة فكرية . | 2 ، 03 | ٪67 ، 6 |
| 11 | ينتشر بين أساتذة الجامعة الواسطة و المحسوبية الاجتماعية . | 2 ، 07 | ٪69 |
| 12 | يميز أساتذتنا أثناء تعاملهم معنا بين الذكور و الإناث . | 2 ،10 | ٪70 |
| 13 | يستغل أساتذة الجامعة مواقعهم الدراسية من أجل مصالحهم الخاصة | 1 ، 92 | ٪64 |
| 14 | قليلاً ما تساهم الاتحادات الطلابية في خدمة مصالح الطلبة . | 2، 28 | ٪76 |
| 15 | أرى أن الاتحادات الطلابية في الجامعة وسيلة للسيطرة على الطلبة | 1 ،78 | ٪59 ، 3 |
| 16 | الاتحادات الطلابية لا تحل مشاكل الطلبة بل تخدم مصالح الجامعة . | 1، 80 | ٪60 |
| 17 | قليلاً ما تساهم الحركات الطلابية في الدفاع عن حقوق الطلبة . | 2، 33 | ٪77 ، 6 |
| 18 | يعيب على محاضراتنا الجامعية كثرة المواد و الحشو الدراسي. | 2، 45 | ٪81، 6 |
| 19 | تشجع المقررات الجامعية التي يلقيها الأساتذة على الحفظ و التلقين . | 1، 95 | ٪65 |
| 20 | لا تشجع المقررات الجامعية حرية المناقشة و الرأي أثناء المحاضرات الدراسية | 2، 21 | ٪73، 6 |
| 21 | لا تثير المقررات الجامعية طاقتنا العقلية ، و إنتاجياتنا الإبداعية . | 2 ،31 | ٪77 |

| 22 | تعـاني المقـررات الدراسـية مـن تنـاول مواضيع الحرية و العدالة الاجتماعية . | 2، 29 | ٪76، 3 |
|---|---|---|---|
| 23 | تفتقـر مقرراتنـا الجامعيـة إلى روح النقـد الموضوعي و العلمي . | 2 ،35 | ٪78، 3 |
| 24 | تفتقر مقرراتنا الجامعية إلى تعميـق المفـاهيم الديمقراطية في وسط المجتمع | 2، 36 | ٪6،78 |
| 25 | لا تـوفر إدارة الكليـات في الجامعـة إشـباع الحاجات النفسية و الاجتماعية للطلبة | 2، 59 | ٪86، 3 |
| 26 | مـن خصـائص إدارة الكليـات في جامعتنـا عـدم التفـاهم و التعـاطف مـع مشـاكلنا الدراسية. | 2 ، 52 | ٪84 |
| 27 | تهمل إدارة الكلية حل مشـاكلنا و شـكوانا في أمور السكن و أماكن الدراسة . | 2 ، 36 | ٪78 ، 6 |
| 28 | نعاني من صعوبات و تعقيـدات إداريـة في تعاملنا مع الموظفين . | 2، 31 | ٪77 |
| 29 | تفتقر إدارة الكلية وسـائل المرونـة الإداريـة لتهيىء لنا حياة ديمقراطية في الجامعة . | 2، 41 | ٪80، 3 |
| 30 | يعيب على أدارة كليتنا التـأخير في تسـهيل معاملتناو توفير احتياجاتنا | 2، 36 | ٪78، 6 |

من خلال تحليل الدرجات التي حصلت عليها فقرات استبانه غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية ، تراوحت النسب المئوية لهذه الفقرات ما بين (3،95 - 3 ، 59٪) وهذا يدل على أن ما يزيد من نصف طلبة الجامعة قد أيدوا أن جميع الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية غائبة ، حيث تفتقد الجامعة أغلب الشروط الديمقراطية في جوها التعليمي ، ولا توفر المكافآت و الحوافز التي تشجع الطلبة على الإنجاز و التحصيل الدراسي ، و لا يراعي الأساتذة فيها مشاعر الطلبة و مشكلاتهم في المواد والامتحانات الدراسية ، فضلا عن ذلك لا تشجع المقررات الجامعية على النقد والابتكار بل على الحفظ والتلقين ، ويفرض أساتذة الجامعة رأيهم على

الطلاب دون مناقشة و مرونة فكرية ، وكذلك يرى طلبة الجامعة أن الاتحادات الطلابية في الجامعة وسيلة للسيطرة عليهم بدلا من مساعدتهم ، ويعتقد طلبة الجامعة أن مقرراتهم الجامعية لاتشجع على حرية المناقشة و الرأي أثناء المحاضرات ، ولا تثير طاقتهم العقلية ، و إنتاجيتهم الإبداعية ، فضلا على ذلك يشكي الطلبة من التنظيم الإداري الجامعي حيث يعانون من صعوبات و تعقيدات إدارية في تعاملهم مع موظفين الكليات والأقسام الإدارية في الجامعة .

## التوصيات

يوصي الباحث بمجموعة من التوصيات المهمة التي تخدم كل من له علاقة بمجتمع البحث وكالآتي:

1. القيام بدراسات و ندوات تبحث في مشاكل الطلبة ، و ما يعانونه من أزمات تأثر على سير حياتهم الأكاديمية ، و تكشف عن معوقات الممارسة الديمقراطية في الوسط الجامعي .
2. على رئاسة الجامعة أن تفتح أبوابها وأن توسع نظرتها أمام شكاوى الطلبة واقتراحاتهم و ما يرونه من إجراء تغيرات وتحولات تخدم الجامعة وتخدم الوسط الجامعي المعاش فيه ، و أن لا تترك رئاسة الجامعة هذه الشكاوى وراء ظهرها مما يزيد الأمور تعقيدا وإرباكا للعملية الأكاديمية.
3. على رئاسة الجامعة أن توفر كافة المستلزمات التعليمية من مقاعد دراسية وصبورات إليكترونية وأجهزة تدفئة وتكييف وحاسوب وأماكن صحية إلى الأقسام الأكاديمية في الجامعة ، من أجل أن ينهض التعليم نحو المسار الأكاديمي الصحيح.
4. توزيع الحوافز والمكافآت والجوائز المالية والمعنوية وعمل المسابقات للطلبة في الجامعة ، من أجل شحذ قدراتهم و زيادة دافعيتهم نحو الدراسة .
5. توفير الوظائف والإشغال إلى الطلبة بعد تخرجهم من الجامعة ، لأن ذلك يزيد من طموحهم وأمالهم المستقبلية ، و يرفع مستوى دخلهم المعاشي .

6. . توجيه قرارات و جزاءات سلوكية وعقوبات إلى الأساتذة المسيئين إلى الطلبة ، مع أرشادهم إلى ضرورة التواصل الايجابي مع الطلبة ، وذلك من أجل أن يتغلب طلبة الجامعة على خبراتهم غير السارة والحيلولة دون انغماسهم في مشاعر العزلة والعجز والسلبية .
7. . التأكيد على ضرورة التفاعل التربوي والإنساني للأساتذة مع الطلبة ، لأن الاثنان يكملان بعضهما في العملية التعليمية ، وذلك لا يتم إلا من خلال امتلاك أساتذة الجامعة المهارات الاجتماعية والاتصالية الفعالة ، وهي تتم عن دورات طرائق التدريس الفعالة .
8. . تغيير المقررات التي لا تشبع حاجات الطلبة العقلية ، ولا تطور من معلوماتهم الأكاديمية ، و يتم ذلك من خلال وضع معايير منهجية يتبعها الأساتذة في تدريس مقرراتهم الجامعية .
9. . أن تكون المقررات الأكاديمية المعطاة إلى طلبة الجامعة مرنة وتتلاءم مع مستوياتهم وقدراتهم العقلية ، مما يزيد من دافعيتهم ، ويزيل عوامل الإحباط من جراء عدم ملائمة المقررات إليهم .
10. . أن تكون الانتخابات للاتحادات الطلابية نزيهة من دون تدخل الجامعة ، سوى تسيير أمورها ومساعدتها في خدمة الطالب الجامعي .
11. . أن لا تتدخل الجامعة في أمور اللجان والاتحادات الطلابية وما تمارسه من أنشطة علمية و ثقافية يمارس فيها الطالب الجامعي حريته وطرح أفكاره ووجهة نظرة .
12. . على أدارة الكليات التعاون مع الطلبة وتسهيل معاملاتهم الإدارية مما يشعرهم بتعاون الجامعة معهم ويزيد روابط الألفة والمحبة بين كلا الطرفين .
13. . توجيه عقوبات وإنذارات إلى كل موظف لا يحترم ولا يتعاون أو يتهاون في عمله مع الطالب الجامعي ، لأن عمل الوظيفة وجد من أجل خدمة الطالب الجامعي وتسيير شؤونه ومعاملاته .

14. على إدارات الكليات الاهتمام بالمرافق العامة للكلية من حدائق وأماكن دراسة وقاعات دراسية ومكتبات وكتب ، لأن ذلك يشعر الطالب بالارتياح والهدوء والتفاؤل بإدارة الكلية ، وأنها تعمل من اجل خدمته و توفير الراحة له .

## المقترحات

1. دراسة غياب الممارسات الديمقراطية في الحياة الجامعية من وجهة نظر أساتذة الجامعة .
2. دراسة غياب الممارسات الديمقراطية و علاقته بالأزمات التي تمر بها الجامعات العراقية .
3. دراسة غياب الممارسات الديمقراطية و علاقتها بالأمن النفسي لدى كل من طلبة وأساتذة الجامعة .
4. دراسة غياب الممارسات الديمقراطية و علاقته بنوع الإدارة ، أو أنماط القيادة في إدارة كليات الجامعة .
5. دراسة غياب الممارسات الديمقراطية و علاقته بالمرونة , الانغلاق الفكري لدى أساتذة أو رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات العراقية .

# الفصل الثامن

## المعتقدات الديمقراطية الصفية لدى الطلبة المعلمين في الكلية التربوية المفتوحة

## مشكلة البحث

تعد الديمقراطية أسلوباً في الحياة تهدف إلى تنمية الفرد وتنشئته بوصفه عضو فعال في المجتمع ، وفلسفة في الحياة تؤكد ضرورة اشتراك الكل لا القلة في تحمل مسؤوليات المجتمع وتسيير شؤونه ( رمضان ، د.ت ، ص 202 ) لذا يشكل الوعي الديمقراطي للأفراد ضرورة لضمان استمرارية الوجود الديمقراطي في المجتمع ، ونمو الحركات الديمقراطية في المؤسسات كافة وتفتح الطاقات العقلية إلى الإبداع في مختلف الميادين والاتجاهات ( وطفة و الشريع ،1999، ص 443)

إن اعتناق الديمقراطية بوصفها فلسفة للحياة تقوم على الأيمان بالفرد واحترام شخصيته ، و تهيئة الظروف الملائمة لنموه ، و ترقيته ، و الحرية اللازمة للتعبير عن نفسه ، و لما كانت وظيفة التربية أن توصل الفرد إلى التوفيق بين فرديته ، و حريته ، و واجباته الاجتماعية، فعليها أن تهيئ له الوسط الملائم لإبراز مواهبه ، و الكشف عن استعداداته ، و تنمية شخصيته إلى أقصى حد ممكن ، و في الوقت نفسه عليها أن توجه هذه الشخصية في نموها توجيهاً اجتماعياً صالحاً . ( رمضان ، د.ت، ص 205). و بذلك فأن مسؤولية تنشئة الديمقراطية في المجتمع مسؤولية تربوية كبيرة ، فإذا أردنا أن يكون للمجتمع قيم و مثل عليا للديمقراطية ، مثل المساواة و الحرية و العدالة ، فنحن بحاجة إلى تثقيف الأفراد داخل ذلك المجتمع ، لتنمية وسط ديمقراطي يتمتع به الجميع ، لذا فأن هذه المسؤولية تقع على عاتق المربين و خاصة المعلمين في المؤسسات التربوية ( Kesici , 2008 p.11 ) إذ يلعب المعلم دوراً بالغ الأهمية و الخطورة في عملية التعلم و التعليم ، و يتعدى دوره إلى العملية التربوية و التنشئة الاجتماعية كلها ، و في مساعدة المتعلمين على تحديد أهدافهم الخاصة و توجيهها نحو أهداف مقبولة اجتماعياً ، و إرشادهم و أعدادهم للحياة الكريمة الهادفة ، التي تمكنهم من التمتع بحياتهم و تحقيق ذواتهم ( الترتوري ، 2008 ، ص 10 ) . و لكن هذه المهام و الواجبات لا تصل إلى تحقيق أهدافها التربوية ألا من خلال ما يملكه المعلمون من أفكار ديمقراطية تربوية ، و ما يمارسونه من سلوكيات و أفعال يرسلون رسائل ايجابية لطلبتهم و يتركون أثراً عميقاً في شخصياتهم و سلوكهم ، من خلال تأكيده على روح التسامح ، و الود ، و منح الحرية و المسؤولية ، و الانفتاح و التعاون ، و

احترام مشاعر الطلبة ( صيداوي ، 1986 ،ص 35 ) . بيد ان المعلمين الذين يفقدون مثل هذه الافكار و المعتقدات الديمقراطية يبعثون إلى الطالب رسائل سلبية تدفعهم باتجاه الإحباط و التعثر الدراسي و التسرب من المدرسة ( الموسوي ، 2008 ، ص 58 ) . ففي غياب التقاليد الديمقراطية ، سيعاني الطلبة من وجود مشاكل تربوية و علائقية عديدة ، منها : غياب قيم العدالة ، و شيوع الاتجاهات التعصبية ، و ضعف الاتصال و التواصل ، و عدم الاهتمام بالعملية التربوية (Kesici , 2008 , p.13 ) . و هو ما أكدته دراسة ( محمود ، 1993 ) و ( سورطي ، 1998 ) إلى أن غياب التفاعل التربوي و الديمقراطي بين المعلمين و الطلبة يؤدي إلى وجود فجوة كبيرة بين الطرفين ، حيث يشكو الطلبة من عدم اهتمام أساتذتهم ، و تعطل طاقات نموهم ، ووجود حواجز تعرقل الاتصال ، و التفاهم ، و روح الألفة إثناء العملية التربوية ، و إلى رفض الطلبة للمؤسسة التعليمية ، و تنشئة الطلبة على الخضوع ، و التبعية ، أو القمع ، و التعسف ( محمود ، 1993 ، ص 240 ) و ( سورطي ، 1998 ، ص 235 ) . فضلاً عن ذلك يوازن ( Dreitiurs ) بين المعلمين الذين يحملون قيم و معتقدات ديمقراطية ، و الذين يمتازون بالأوتوقراطية و التسلطية في صفين دراسيين ، إذ وجد أن المعلم الديمقراطي يتصف بإشراك طلبته المسؤولية ، و معاملتهم بوصفهم أفراد جديرين بالقدرة على اتخاذ القرارات الجيدة ، و حل المشكلات ، و تشجيعهم على أبداء الرأي ، و المناقشات الجماعية ، و الاحترام و الثقة المتبادلة و زيادة الإنتاجية . في حين وجد أن المعلم الاستبدادي يلجأ إلى القوة ، و الضغط ، و المنافسة، و العقاب ، و السيطرة على سلوك الطالب ، الأمر الذي يؤدي به إلى الاحباط ، و العدوانيه أو الانسحاب و انخفاض تحصيله و إنتاجيته . ،1995 ، ) James p.290 )

أن المعلمين الذين يحملون أفكار ديمقراطية يقدرون قيم الحرية و المساواة و العدالة، و يميلون إلى الانفتاح على الغير ، و ليس إلى التشدد في التعامل ، و يكونون أكثر تعاوناً مع طلبتهم ، و يغمرونه بمشاعر المودة ، و يشاطرونهم التأثير ، فيؤثرون فيهم ، و يتأثرون بهم ، و لا ينزعون نحو إخضاعهم لسلطتهم الذاتية ، و لا ينحازون لأي طالب على أساس العرق أو الجنس أو الأصل ( الموسوي ، 2008 ، ص 59) .

من هنا يتضح ألينا أن مشكلة البحث ، مشكلة تربوية عميقة ، تظهر في مدى امتلاك أو غياب المعتقدات الديمقراطية لدى المعلمين الطلبة ، و مدى انعكاس ذلك مستقبلاً في بناء شخصيتهم و شخصية طلبتهم ، و في بناء سلوك تفكيري يحترم التنوع و الاختلاف في الرأي ، و البعد عن التسلط و العنف و أحادية الرأي .

## أهمية البحث

ينظر علماء التنمية البشرية للمعلم على أنه يشكل المصدر الأول للبناء الحضاري ، و موضع تقدير المجتمع و احترامه و ثقته ، و أحد مقومات العملية التربوية ، و دعائمها الرئيسة التي تحدد كفاءة التعليم و مستوى فاعليته التربوية ( دياب ، 2006 ، ص 4 ) . أذ يعد المعلم أحد أدوات النظام الفلسفي و التربوي في جعل الأفراد على وعي و مسؤولية تجاه أنفسهم و مجتمعهم ، و على الاضطلاع بهذه المسؤوليات .

كون المعلم أداة خلق ايجابية بما يملكه من معرفه و قيم في العملية التعليمية ، و ما يهيئه من بيئة متعاونة تحترم الطلبة و تحفزهم لتحقيق الكفاية في العلاقات الاجتماعية ، و غرس مفاهيم العدالة و المودة و المساواة بين جميع الطلبة و زيادة وعيهم ، و التي لا تأتي ألا من خلال احترام المعلم لقيمهم ، و أفكارهم ، و معتقداتهم ، ( Kesici. 2008 p.20 ) .

لذا تأتي أهمية البحث مما يلي :

1. من محاولة الباحث وضع خطوط عريضة يستنير بها بعض الباحثين عند وضعهم ( فلسفة إعداد المعلم ) و وضع بعض الاستراتيجيات لتطويره ( الجرجاوي ، 2005 ، ص 256 ) .
2. من كونها أحدى صيغ التربية الحديثة التي أوصت بها كثير من نتائج المؤتمرات و الندوات المحلية و الدولية و ضرورة تبنيها .
3. في الاستمرار لنمو المعلم و رفع كفايته التعليمية و إعادة بناء خبراته التعليمية و التربوية و تجديدها المستمر ( الجرجاوي ، 2005 ، ص 207 ).
4. في تحديد المعتقد الديمقراطي للمعلمين كما يراها الباحث ، من النتائج العملية التي يمكن الاستفادة منها في تحسين العلاقات الإنسانية في الوسط

التعليمي و التربوي على مستوى الأداء التعليمي العام ، و في نفس الوقت تفتح المجال لإجراء دراسات مماثلة و على عينة أكبر أو مناطق أكثر على مستوى المؤسسات التعليمية ( البابطين ، 2008 ، ص 7 ) .

5. من أهمية الأدوار التي يقوم بها المعلم ، منها :

- الدور العلمي ، في إكساب الطلبة المهارات و المعلومات اللازمة للتعلم .
- الدور الأخلاقي ، في تربية الطلبة و تنشئتهم تنشئة ديمقراطية حسنة و صالحة على أسس المجتمع و فلسفته الأخلاقية .
- الدور التربوي ، كاحترام شخصية التلميذ ، و الترحيب به و تشجيعه و الاهتمام بحاجاته النفسية و البيولوجية .( شتات ، 2005 ، ص 74 ) .

6. تظهر أهمية البحث من أهمية العينة المدروسة ، من كونها :

أولاً عينة معلمين يمارسون مهنة التعليم في المراحل الابتدائية ، غايتهم فيها أن يعكسوا ما يمتلكونه من خبرات و أفكار و قيم ديمقراطية ، يحاولون أن ينوها في شخصية تلاميذهم .

ثانياً من كون عينة البحث طلبة كلية تربوية مفتوحة في نفس الوقت ، لذا تهدف في معرفة مدى انعكاس ما يتعلمه المعلمون في هذا الوسط الأكاديمي و أثره على خبراتهم و التعليمية و التربوية.

7. أن الدراسات العربية في موضوع البحث تكاد تكون قليلة ، لذا نحن بحاجة إلى المزيد من الاستقصاء حول الموضوع ( الموسوي ، 2008 ، ص 61 ) .
8. أن أهمية البحث تأتي من كونها دراسة راصدة للأداء الديمقراطي الداخلي للمؤسسات التربوية ـ الكلية التربوية المفتوحة ـ لتستجوب مجموعة من الرؤى المنهجية ، و منظومة من التساؤلات العلمية حول دور و وظائف هذه المؤسسات في أدائها و فعاليتها الديمقراطية ( وطفة و الشريع ، 1999، ص 454 ) .
9. أن إجراء هذه البحث يساعدنا في تحديد المعوقات التي تحول دون توفر مناخ أكاديمي تربوي ديمقراطي مناسب ، و ذلك سعياً وراء تطوير و تحسين هذا

المناخ ، و من ثم الرقي بمستوى أداء المعلمين بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية و التربوية ( العتيبي ، 2007 ، ص 3 ) .

10. أن أجراء هذا البحث دافع إلى استخدام و تطوير الطرائق التعليمية ، التي تنمي الأساليب الديمقراطية في التعاون ، و المشاركة في الرأي ، و احترام الآخرين ، و تحمل المسؤولية ، و رعاية المجتمع و مصالحه العامة ( المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، 1979 ، ص 277 ) .

11. إن الهدف الحقيقي من أجراء هذا البحث في التعليم ، أن يخرج مواطنين صالحين و مؤمنين بواجباتهم ، و قادرين على العمل لأجل الديمقراطية ، و لخلق مجتمع ديمقراطي ( الزيادات ، 2007 ، ص 537 ) .

12. 12 . مما لا شك فيه أن الآثار التي تركتها الحروب التي مر بها العراق كان لها تأثيراً مباشراً على المؤسسات التربوية و التعليمية ، و أن أجراء هذه البحث يساعدنا بشكل فعال في معرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية الديمقراطية التي تمارسها المؤسسات التربوية ( الأسدي ، 2005 ، ص 18 ) .

13. 13 . أن ديمقراطية التدريس ضرورة لا غنى عنها للمعلم ، إذ تساعده على تحقيق أدواره و سهماته الثلاث الرئيسة ( التدريس ، و البحث ، و خدمة المجتمع) و بدونها يصبح التدريس عملية شكلية و جامدة لا روح فيها و لا أبداع ،و تتحول عملية التربية إلى عملية غير ذات نفع أو جدوى ( بويطانة ، 1984 ، ص 157 ) .

14. أن ديمقراطية المعلم تعطي الحرية و تكافؤ الفرص لجميع الطلبة ، و أن يشبع المعلم احتياجاتهم ، و أن يتمتعوا بالثقة و المساواة في عملية التعلم Kesici ( . 2008 . p.18 )

15. تأتي أهمية الدراسة من أهمية مهنة المعلم ، لأنه يعد العامل الرئيس في عملية بناء الصفوف الديمقراطية ، و هو الذي ينظم العلاقات الاجتماعية بين الطلبة و يضع القواعد و يعد الأنشطة التعليمية و يتخذ القرارات المشتركة و يسمح للطلبة في التعبير عن أفكارهم بحرية من أجل بناء صف و تعليم ديمقراطي (Kesici . 2008 . p.19)

16. أن دراسة الأداء الديمقراطي للمعلمين يشكل مقدمة ضرورية لتقصي مستوى الحياة الديمقراطية في المجتمع التربوي ، و انطلاقا من أهمية العلاقات الإنسانية و الأكاديمية بين أفراد المجتمع التعليمي ( الزيادات ، 2007 ، ص 536 ).

## أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى :

1 . قياس المعتقدات الديمقراطية لطلبة المعلمين من وجهة نظر طلبة الكلية التربوية المفتوحة في محافظة الديوانية.

2 . تعرف دلالة الفرق بين متوسطي طلبة الكلية التربوية المفتوحة على وفق متغير المرحلة الدراسية .

3 . تعرف دلالة الفرق بين متوسطي طلبة الكلية التربوية المفتوحة على وفق متغير منطقة السكن.

## حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على عينة من طلبة الكلية التربوية المفتوحة للعام الدراسي 2008 ـ 2009 في مدينة الديوانية .

## تحديد المصطلحات

**1 . المعتقد :**

- عرفه ( الجلش و الجلش ، 1958 ) : ـ التقبل الانفعالي لمبدأ أو قضية بناء على ما يوجد لدى الشخص من حجج تدعم هذا التقبل ( عبد الله ، 1989 ، 58 ) .

- عرفه ( Fishbein & Ajzen . 1975 ) : ـ معارف و معلومات توجد لدى الشخص عن موضوع ما ، أي أنه يرتبط بين موضوع ما و خاصية معينة تميز هذا الموضوع ( Fishbein& Ajzen. 1975 . p.12 )

### 2 . الديمقراطية التربوية :

- يعرفها ( خلف ، 1986 ) : منظومة من الممارسات و العلاقات الحرة التي يمكن أن تؤصل في الإنسان قيم العدالة و حرية التفكير و قيم النقد و الحوار و احترام الأخر و قبول مبدأ الاختلاف ( خلف ،1986، ص 100) .
- وعرفها ( وطفة و الشريع ، 1999 ) : منظومة من القيم الإنسانية تقوم على مبدأ الحرية و التواصل و الحق و القبول ، التي تسعى إلى تحقيق الذات الإنسانية بكل ما تنطوي عليه من طموحات الوجود و الحضارة و الابتكار و الإبداع . ( وطفة ، و الشريع ، 1999 ، ص 448 ) .

### 3 . المعتقدات الديمقراطية الصفية للمعلمين :

- عرفها ( الموسوي ، 2008 ) : ـ مجمل الأفكار و الآراء التي يتبناها المعلم عن عمليات التدريس و التعلم ، و التي تعكس توجهاته الفكرية الداعية لترسيخ قيم الحرية و المساواة و العدالة في التعليم و التدريس ( الموسوي ، 2008 ، ص 62 ) .

### 4 .طلبة الكلية التربوية المفتوحة :

- يعرفها ( المنشاوي ، 2005 ) : الطلبة المتخرجون من معاهد إعداد المعلمين، والذين قاموا بالتدريس الفعلي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بعد تخرجهم منها (المنشاوي ، 2005 ، ص 3 ) .
- و يعرفهم الباحث بأنهم الطلبة المتخرجون ، أما من معاهد أعداد المعلمين ، أو دار المعلمين الابتدائية ، أو خريجي الدراسة الإعدادية الذين تلقوا تدريبا تربويا لمدة ستة اشهر . و الذين قاموا بالتدريس الفعلي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بعد تخرجهم منها .

## إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع البحث وعينته وخطوات أدواته واستخراج الخصائص السيكومترية له من صدق وثبات، والوسائل الإحصائية المستعملة في استخراجه، وفي استخراج نتائج البحث.

## مجتمع البحث:

حدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الكلية التربوية المفتوحة في مدينة الديوانية . وكما هو مبين في الجدول (1)

الجدول (1)

توزيع الطلبة في الكلية التربوية المفتوحة وفقا لمتغير الجنس في المجتمع.

| القسم | الذكور | الإناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| قسم الأرشاد النفسي | 155 | 146 | 301 |
| قسم التاريخ | 205 | 225 | 430 |
| قسم اللغة الانكليزية | 42 | 46 | 88 |
| قسم الغة العربية | 95 | 85 | 180 |
| قسم التربية الأسلامية | 130 | 120 | 250 |
| المجموع | 627 | 622 | 1249 |

## عينة البحث

أعتمد الباحث في اختيار عينة البحث الرئيسة على الطريقة العشوائية الطبقية ، والمتمثلة بالأقسام التابعة إلى الكلية التربوية المفتوحة في مدينة الديوانية ، و تم اختيار عينة البحث بنسبة تقارب (8٪) من المجتمع الأصلي للبحث و التي تشمل ( 100 ) طالباً و طالبة بواقع ( 50) للذكور و ( 50 للإناث) كما موضح في الجدول ( 2 ).

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة تحليل الفقرات على وفق متغير الجنس.

| ت | الكلية | الأعداد | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | | الذكور | الإناث | |
| 1 | قسم الأرشاد النفسي | 12 | 12 | 24 |
| 2 | قسم التاريخ | 16 | 17 | 33 |
| 3 | قسم اللغة الانكليزية | 4 | 5 | 9 |

| 4 | قسم الغة العربية | 8 | 7 | 15 |
|---|---|---|---|---|
| 5 | قسم التربية الإسلامية | 10 | 9 | 19 |
| المجموع | | 50 | 50 | 100 |

**أداة البحث**

من أجل قياس المعتقدات الديمقراطية للمعلمين ذات الصلة بالطلبة و التفاعلات الصفية ، كان لابد من استخدام أداة لقياس هذه السمة ، و قد اعتمد الباحث المقياس المعد بالصيغة العربية من قبل ( الموسوي، 2008 ) و المأخوذ عن مقياس شيكتمان ( Sechtman . 2002 ) ، و الذي تنعكس فقراته على ثلاث قيم ديمقراطية أساسية ، و هي : الحرية ، و المساواة ، و العدالة و ذلك بالصورة التي تتبلور فيها هذه القيم من خلال سلوكيات المعلم في إطار الموقف التعليمي ـ التعلمي في غرفة الصف ، و يطبق هذا المقياس على عينات متباينة تمثل الفئات التالية : الطلبة الجامعيين ، و الطلبة المعلمين ، و المشرفين ، و المعلمين قيد الخدمة ، كما أن المقياس يتكون ـ في غالبيته ـ من فقرات ذات اتجاه سلبي مع محتوى الفقرة الديمقراطية ، وفقرات ايجابية تتفق مع قيم الديمقراطية الأساسية . ( الموسوي ، 2008 ، ص 62 ). و تم اختيار هذا المقياس بوصفة المقياس الأكثر ملائمة لموضوع البحث . و قد توزعت فقرات المقياس على مجالاته الآتية :

1. المجال الأول ( الحرية ) : و يستهدف تحديد درجة الحرية في معتقدات المعلم ، و مدى قدرة الطالب على أبداء رأيه الشخصي في المسائل المتعلقة بإدارة الصف ، و الإدارة المدرسية ، و العلاقة بالمعلم و سواها ، و يتكون من ( 15 فقرة ).
2. المجال الثاني (المساواة ) : و يقيس التعرف على نزوع المعلم إلى المساواة بين كافة أطراف العملية التعليمية بالمدرسة ، من معلمون ، و طلبة ، و الإدارة المدرسية ، و يتكون من ( 11 فقرة ).
3. المجال الثالث (العدالة ) : و يقيس درجة العدالة في تصورات المعلم ، و على ضرورة تحقيق العدالة عند التعامل مع كافة الطلبة ، بصرف النظر عن

المستوى الاقتصادي و الاجتماعي للأسر التي ينحدرون منها، و تكون من ( 8 فقرة ) .

و الجدول ( 3 ) يوضح توزيع فقرات مقياس المعتقدات الديمقراطية ذات الصلة بالطلبة و التفاعلات الصفية للمعلمين حسب مجالاته .

جدول ( 3 )

يوضح توزيع فقرات المقياس حسب مجالاته

| التسلسل | المجال | عدد الفقرات |
|---|---|---|
| 1 | الحرية | 15 |
| 2 | المساواة | 11 |
| 3 | العدالة | 8 |
| المجموع | 3 | 34 |

## اعداد تعليمات المقياس و بدائله

حرص الباحث على أن تكون تعليمات المقياس سهلة وواضحة و دقيقة ، في حالة أذا طلب من الطلبة الإجابة عنها بكل صدق و صراحة لإغراض البحث العلمي ، أما فيما يخص بدائل المقياس و أوزانه ، فقد أعتمد الباحث طريقة ليكرت حسب البدائل الموجودة في مقياس ( الموسوي ، 2008 ) و المتكونة من خمسة بدائل في الإجابة عن كل فقرة ، و هي ( معارض جداً ، معارض ، لا أدري ، موافق، موافق جداً) حسبما يراه الطالب المعلم من اعتقاد لمحتوى الفقرة .

## صدق الأداة

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي ينبغي مراعاتها في بناء المقاييس النفسية إذ إن المقياس الصادق هو الذي يقيس فعلاً ما وضع لأجله أو يفترض أن تقيسه فقراته (العجيلي وآخرون 2001 ص 72).

و يعرف ( Gay . 1990 ) الصدق : ان يقيس الاختبار ما وضع لقياسه ، بمعنى أن الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها و لا يقيس شيئا أخر

بدلا منها أو بالإضافة إليها . ( Gay . 1990 . p.68 ) كما يعبر صدق المقياس عن المستوى أو الدرجة التي يكون فيها المقياس قادراً على تحقيق أهداف معينة و هناك عدة أساليب لتقدير صدق الأداة إذ يمكن الحصول على تقدير كمي و في حالات أخرى يتم الحصول على تقدير كيفي ( فرج ، 1980 ، ص 306 ) و قد أستخرج الباحث صدق مقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلمين ذات الصلة بالطلبة و التفاعلات الصفية عن طريق الصدق الظاهري، الذي يعد أحد أنواع الصدق الذي يمكن الركون أليه ، و يتم التوصل أليه من خلال حكم المختص على درجة قياس الاختبار للسمة ، و بما ان هذا الحكم يتصف بدرجة من الذاتية ، لذلك يعطى الاختبار لأكثر من محكم لكي يتم تقويم درجة الصدق الظاهري للاختبار من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين ( عودة ، 1985 ، ص 157 ).

و قد عرض المقياس بصيغته الأولية ذي الفقرات ( 34)على (10) من الخبراء الاختصاصين(*) في الإرشاد النفسي ، و علم النفس ، و العلوم النفسية و التربوية ، وهم من أعتمدهم الباحث لتقويم صلاحية مقياس المعتقدات الديمقراطية للطلبة المعلمين لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة ، متضمناً إيجازا عاماً لمفهوم المعتقد

* الخبراء حسب اللقب العلمي ، و الاختصاص ، و الجامعة ,

أ . د عبد العزيز حيدر ، علم النفس ، القادسية .

أ . م . د عباس رمضان رمح ، الإرشاد النفسي ، القادسية .

أ. م . د سلام هاشم حافظ ، علم النفس ، القادسية .

أ. م. د. كاظم جبر ، علم النفس ، القادسية .

أ . م . د . عصام حسن أحمد ، علم النفس ، القادسية .

أ . م . د . جبار رشك ، طرائق تدريس ، القادسية .

ا . م . د هادي كطفان ، طرائق تدرس ، القادسية .

أ . م د . حسين جدوع ، طرائق تدريس ، القادسية .

م . د . علي صكر ، علم النفس ، القادسية .

م . د . علي شاكر ، علم النفس ، القادسية .

الديمقراطي ذو الصلة بالطلبة و التفاعلات الصفية والمجالات التي يتألف منها ، وقد طلب من الخبراء إبداء ملاحظاتهم وآرائهم فيما يتعلق بـ:

- مدى صلاحية الفقرة لقياس ما وضعت لأجله.
- مدى ملائمة الفقرة للمجال الذي وضعت فيه.
- تعديل أو إضافة بعض الفقرات.

وبعد استرجاع استبانه الخبراء وتفريغ بياناتها وتحليلها اتضح أن هناك اتفاقاً بين بعض الخبراء على إبقاء عدد من الفقرات كما هي، وعلى تعديل بعضها وعلى حذف بعضها الآخر. وفي ضوء تلك الملاحظات وباعتماد نسبة 80٪ تم حذف ( 6 ) فقرات من هذا المقياس ، و بذلك أصبحت عدد فقراته ( 28) فقره بعدما كانت ( 34 ) بصورته الأولية . و جدول ( 4 ) يوضح تسلسل الفقرات المحذوفة و حسب مجالها التي وضعت فيه .

جدول ( 4 ) يوضح فقرات مقياس و حسب مجالاتها .

| تسلسل المجال | المجال | عدد الفقرات |
|---|---|---|
| 1 | الحرية | 2 |
| 2 | المساواة | 3 |
| 3 | العدالة | 1 |
| | مجموع الفقرات المحذوفة | 6 |

## التطبيق الاستطلاعي

ينبغي على الباحث قبل تطبيق المقياس على عينة البحث الرئيسة ، القيام بتجربة على عينة صغيرة من مجتمع تتشابه في خصائصها مع عينة البحث الرئيسة ، و ترجع أهمية هذه التجربة إلى تحديد درجة استجابة أفراد العينة ، و التعرف عما إذا كانت الفقرات و ألفاظها في مستوى المفحوصين ، فضلاً عن الزمن الذي يتطلبه تطبيق القياس ( حسن ، 1971 ، ص 53 ) .

و لغرض معرفة مدى وضوح فقرات المعتقدات الديمقراطية للمعلمين لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة في مدينة الديوانية ، و معرفة بدائله و تعليماته و حساب الوقت المستغرق بالإجابة ، قام الباحث بتطبيق المقياس على ( 45 ) طالب و طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، و قد تبين للباحث أن التعليمات كانت واضحة و الفقرات مفهومة ، و كان الوقت المستغرق في الإجابة يتراوح بين ( 11 ـ 17 ) دقيقة و بمتوسط ( 14.5 ) دقيقة .

**2 : الثبات**

ينبغي أن تكون الأداة المستخدمة في البحث متصفة بالثبات ، أي أنها تعطي النتائج ذاتها أذا أعيد تطبيقها على إفراد العينة في وقتين مختلفين ( الزوبعي ، 1981 ، ص 30 ) .

و عرف ( Gay . 1990 ) الثبات : مدى الاتساق بين البيانات التي تجمع عن طريق إعادة تطبيق نفس المقياس على نفس الإفراد أو الظواهر ، و تحت ظروف متشابهة إلى اكبر قدر ممكن .. ( Gay . 1990 . p. 45 )

و قد أعتمد الباحث طريقة التجزئة النصفية لإيجاد الثبات و على عينة بلغت ( 40 ) طالبو طالبة .

**طريقة التجزئة النصفية :**

حيث قام الباحث بتقسيم الاختبار إلى قسمين ، أخذين درجات الأفراد الفردية على المقياس لوحدها ، و درجات الأفراد ذات الأرقام الزوجية وحدها ، و قبل استخدام التجزئة النصفية قام الباحث باختبار نصفي الاختبار ، من خلال استخدام تحليل التباين للنصفين ، لغرض معرفة التجانس بينهما، و من خلال استخدام تحليل تباين النصفين ، للتباين الصغير و الكبير ، و اختبار دلالة الفروق للناتج عنهما ، بالقيمة الجدولية الفائية، وجد الباحث عدم وجود دلالة إحصائية ما بين النصفين للاختبار ، و عند ذلك قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية حسب معادلة بيرسون للتجزئة النصفية ، فوجدا أن معامل الثبات للمقياس كان ( 0.68 ) .

و لغرض أكمال معامل ثبات الاختبار ، حيث أن الدرجة التي حصل عليها الباحث كانت لنصف الاختبار فقط، استعمل الباحث معادلة سبيرمان براون التصحيحية ، فوجد أن معامل الثبات للمقياس بصورته النهائية كانت ( 0.81 ) و هو معامل ثبات جيد إحصائيا .

## طريقة تصحيح المقياس و احتساب الدرجة

بعد أن أستوفى المقياس شروطه النهائية طبق المقياس على عينة قوامها ( 100 ) طالب و طالبة , وبما أن المقياس يتألف من خمس بدائل هما : ( معارض جداً ، معارض ، لا أدري ، موافق ، موافق جداً ) ، فقد أعطى الباحث للبديل الأول ( معارض جداً ، 1 درجات) و للبديل الثاني ( معارض، 2 درجات) و للبديل الثالث ( لا أدري ، 3 درجات ) و للبديل الرابع ( موافق ، 4 درجة ) و للبديل الخامس (موافق جداً ،5 درجة ) و ذلك للفقرات الإيجابية في حين تصحح الفقرات السلبية في الاتجاه المعاكس من تصحيح الفقرة .

و قد تم احتساب درجة الطالب المعلم الفعلية على المقياس بوضع درجة له على كل فقرة طبقا للبديل الذي يختاره ، و من ثم جمعت درجات الفقرات كلها لاستخراج مجموع الدرجات على المقياس .

### الوسائل الاحصائية

استعان الباحث لاستخراج نتائج البحث الحالي بالوسائل الإحصائية آلاتية:

1. تحليل التباين البسيط : للتعرف على دلالة الفرق لنصفي الاختبار لإيجاد ثبات المقياس .
2. معادلة ارتباط بيرسون : لاستخراج معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية .
3. معامل سبيرمان براون : لتصحيح ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية .
4. الاختبار التائي لعينة واحدة : لاختبار الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات العينة على مقياس البحث و المتوسط الفرضي له .

5. الأختبار التائي لعينتين مستقلتين : لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة حسب متغير سكن الطالب المعلم ( مركز ، قضاء ) و المرحلة الدراسية ( الاولى ، و المنتهية) .

## عرض النتائج و مناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث بعدما استكمل الباحث ، متطلبات أدوات البحث كما هو معروض في الفصل الثالث ، و مناقشة تلك النتائج في ضوء الخلفية النظرية و الدراسات السابقة ، و من ثم الخروج بمجموعة من التوصيات و المقترحات في ضوء تلك النتائج . و أدناه عرض لنتائج أهداف البحث .

**1 : قياس المعتقدات الديمقراطية الصفية لدى الطلبة المعلمين في الكلية التربوية المفتوحة في مدينة الديوانية :**

أظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلمين ذات الصلة بالطلبة و التفاعلات الصفية لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة في مدينة الديوانية قد بلغ ( 82.9) درجة وبانحراف معياري قدره (10.50) درجة. وعند مقارنة هذا المتوسط الحسابي الذي هو أقل من المتوسط الفرضي(*) للمقياس الذي بلغ (84) درجة، وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة، تبين أن القيمة التائية المحسوبة البالغة(1.04) درجة ، أقل من القيمة الجدولية البالغة ( 1.98 ) عند مستوى (0.05) مما يدلل أن الفرق لا يرقى إلى مستوى الدلالة الإحصائية ، و هو ما يشير إلى أن طلبة الكلية التربوية المفتوحة لا يتصفون أو يتمتعون بمعتقدات ديمقراطية ذات الصلة بالطلبة و التفاعلات الصفية ، ، وكما هو موضح في جدول ( 6).

---

(*) المتوسط الفرضي= مجموع أوزان البدائل، عددها × عدد الفقرات.

الجدول (6)

الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي على مقياس المعتقدات الديمقراطية الصفية للمعلمين الطلبة

| عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 100 | 82.9 | 10.50 | 84 | 1.04 | 1.98 | 0.05 |

و يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ما يعانيه المعلمين من ضغوط نفسية كبيرة ، نتيجة الأوضاع الأمنية و الاقتصادية و الاجتماعية المتدهورة ، كما قد يرجع ذلك تطبع المعلمين بالثقافية العربية الكابتة و التنشئة الاجتماعية التي تؤكد على قيم التسلط و البداوة ، كذلك ما تعانيه مؤسساتنا التربوية و التعليمية من نقص و افتقار للكثير من الأدوات و المناهج الضرورية التي تؤكد على قيم التسامح و الحب و المودة . و هو ما يؤكده ( سورطي ، 1998 ) في دراسة مظاهر السلطوية في التربية العربية ،التي بحثت قضية القيم التسلطية في الأنظمة التربوية العربية ، إذ يصل الباحث عبر دراسته إلى عدد من النتائج المهمة ، و منها : أن السلطوية ظاهرة تتفشى في كثير من أنظمة التربية و التعليم في الوطن العربي ، فالجو الذي يسيطر على عدد كبير من المؤسسات التربوية العربية ، هو جو الكبت الفكري ، الذي يعمل على تعطيل طاقات النمو ، و يؤدي إلى رفض الطالب المؤسسة التعليمية و للعلم بشكل عام ، كما أن التربية العربية تعمل في كثير من الأحيان على تكريس مناخ سلطوي تغيب فيه الحرية الفردية ، و تربية الأفراد على أساليب قمعية و تعسفية ( سورطي ، 1998 ، ص 18 ) .

**2. تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس المعتقدات الديمقراطية الصفية لدى الطلبة المعلمين ، حسب متغير المرحلة الدراسية ( الأولى ، المنتهية ) :**

أظهر تحليل البيانات أن متوسط الدرجة للمعتقدات الديمقراطية الصفية لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة لدى الطلبة المعلمين في المرحلة الأولى هو (84) بدرجة انحراف معياري قدره (12.4 ) درجة ، فيما كان متوسط المعتقدات الديمقراطية

الصفية لدى الطلبة المعلمين في المرحلة المنتهية ( 81 ) بانحراف معياري قدره (9.1)، و باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، ظهرت القيمة التائية المحسوبة (0.31) درجة ، و التي هي اقل من القيمة الجدولية ( 1.98 ) ، و هو مما يدلل أن الفرق بين المتوسطين لا يرقى إلى مستوى الدلالة الإحصائية . و يبين الجدول ( 7 ) خلاصة نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي المعتقدات الديمقراطية للمعلمين لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة في مدينة الديوانية حسب متغير المرحلة الدراسية .

جدول (7)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي المعتقدات الديمقراطية الصفية ، حسب متغير المرحلة الدراسية ( الأولى ، المنتهية )

| العينة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | 50 | 84 | 12.4 | 0.31 | 1.98 | 0.05 |
| المنتهية | 50 | 81 | 9.1 | | | |

و يمكن تفسير النتيجة أعلاه في عدم دلالة الفرق الإحصائي ما بين طلبة المرحلة الأولى والمنتهية في أجابتهم على أداة البحث إلى أن التحصيل الأكاديمي و الخبرات التعليمية والتربوية التي اكتسبها الطلبة ، و تعرضوا لها سواء في برامج أعدادهم و تلقي مناهجهم الدراسية و أسلوب الامتحانات و طرائق التدريس خلال سنين الدراسة ، أسهمت إلى حد كبير في طبيعة استجابتهم على فقرات المقياس و تقاربهم في هذه الاستجابات التي تدور حول المعتقدات الديمقراطية ذات الصلة بالطلبة و التفاعلات الصفية.

**2. تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس المعتقدات الديمقراطية الصفية لدى الطلبة المعلمين ، حسب متغير منطقة السكن ( مركز ، قضاء) :**

أظهر تحليل البيانات أن متوسط الدرجة للمعتقدات الديمقراطية الصفية لدى الطلبة المعلمين من سكنة مركز المدينة هو (83) بدرجة انحراف معياري قدره (10.87 ) درجة ، فيما كان متوسط المعتقدات الديمقراطية لدى الطلبة المعلمين من

سكنة الأقضية و النواحي ( 82 ) بانحراف معياري قدره (11.12) ، و باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، ظهرت القيمة التائية المحسوبة (0.10) درجة ، و التي هي اقل من القيمة الجدولية ( 1.98 ) ، و هو مما يدلل أن الفرق بين المتوسطين لا يرقى إلى مستوى الدلالة الإحصائية . و يبين الجدول ( 7 ) خلاصة نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي المعتقدات الديمقراطية الصفية لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة في مدينة الديوانية حسب متغير المرحلة الدراسية .

جدول (7)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي المعتقدات الديمقراطية للمعلمين ذات الصلة بالطلبة و التفاعلات الصفية ، حسب متغير المرحلة الدراسية ( الأولى ، المنتهية )

| العينة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | القيمة التائية المحسوبة | القيمة التائية الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مركز | 50 | 83 | 10.87 | 0.10 | 1.98 | 0.05 |
| قضاء | 50 | 82 | 11.12 | | | |

و يمكن تفسير النتيجة أعلاه في عدم دلالة الفرق الإحصائي ما بين طلبة سكنة مركز المدينة و الأقضيه و النواحي في أجابتهم على أداة البحث إلى أن الخبرات التربوية التي اكتسبها الطلبة أثناء تنشئتهم الاجتماعية و الثقافية من قيم و عادات و مثل تربوية ، أسهمت إلى حد كبير في طبيعة استجابتهم على فقرات المقياس و تقاربهم في هذه الاستجابات التي تدور حول المعتقدات الديمقراطية ذات الصلة بالعملية التربوية في تعاملهم مع الطلبة في التفاعلات الصفية.

## التوصيات

بناء على ما توصل أليه الباحث من نتائج على عدم وجود معتقدات ديمقراطية صفية للمعلمين الطلبة في الكلية التربوية المفتوحة ، يوصي الباحث الجهات المعنية بشؤون التربية و التعليم على ما يأتي :

1. العمل على ترسيخ و تعزيز القيم الديمقراطية للمعلمين الطلبة و الحفاظ عليها بكافة السبل و الإمكانيات الممكنة و البرامج و المناهج المتبعة في جميع الكليات و معاهد أعداد المعلمين و ذلك بالتعاون مع وزارة التربية و التعليم العالي و البحث العلمي .

2. تشجيع القيم الديمقراطية لدى الطلبة المعلمين ، و ترسيخها أثناء تفاعلهم في الحياة الدراسية مع الطلبة ،و ذلك من خلال مكافأتهم و توجيه كتب الشكر و التقدير على حسن سلوكهم التربوي.
3. إقامة الندوات و المؤتمرات التي تتمحور حول أثر السلوك الديمقراطي للمعلمين ، و سلوك الطلبة ، وتحصيلهم الدراسي ، و انجازهم العلمي ، مما يزيد كفاءاتهم و مهاراتهم وتعزيز السلوك الديمقراطي لديهم .
4. العمل على بناء برامج تربوية راجعة للطلبة المعلمين حول ما يتبعونه من أساليب تربوية مع تلاميذهم لتقويم سلوكهم ، و تنقيته من المعتقدات اللاديمقراطية إثناء تعاملهم مع التلاميذ في الصف .
5. تكريم المعلم الديمقراطي في جميع المدارس ، و اتخاذه قدوة ومثال إنساني تربوي ديمقراطي لجميع المعلمين، مما يحفزهم على اتخاذه كإنموذج حي للتفاعل في الوسط التربوي .
6. أظهار فوائد تبني المعتقدات الديمقراطية للمعلمين ذات الصلة بالطلبة و التفاعلات الصفية ، وذلك لتبنيها أثناء ممارسه مهنة التعليم للطلبة ، و مدى مساوئ و أثر الأساليب التسلطية في التعامل مع التلاميذ في أظهار السلوك غير المقبول اجتماعياً لديهم مثل الهرب من المدرسة و العنف الدراسي
7. وضع معايير و أسس دقيقة للسلوك الديمقراطي للمعلمين بحيث تتضمن الأفكار و المعتقدات الواجب تطبيقها و تبنيها في الصف الدراسي .

## المقترحات

1. دراسة المعتقدات الديمقراطية الصفية لدى الطلبة في معهد أعداد المعلمين في مرحلة التطبيق و علاقتها ببعض المتغيرات.
2. دراسة المعتقدات الديمقراطية الصفية لدى طلبة كلية التربية أثناء مرحلة التطبيق أو ما قبل و بعد مرحلة التطبيق .
3. دراسة المعتقدات الديمقراطية الصفية للمعلمين و علاقتها بالمرونة الفكرية لدى طلبة الكليات و معاهد أعداد المعلمين .

## المصادر العربية

- إبراهيم، لطيف عبد الباسط(1994): عمليات تحمل الضغوط وعلاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلين. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة(3)، ع(5).

- ابراهيم ، خيري علي ( 1999 ) : برنامج مقترح لتدريب معلمي التاريخ بالمرحة الثانوية باستخدام التدريس المصغر على تنمية مهارتي استخدام الوثائق و التفكير الناقد ، مجلة التربية في كلية التربية ، جامعة الكويت .

- أبو الشعر , وهند غسان ( 2009 ) . معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي ، مجلة جامعة أهل البيت ، الأردن.

- احمد، إبراهيم احمد(2001): إدارة الأزمة التعليمية، منظور عالمي. المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية.

- أفندي، عطية حسين(1994): اتجاهات جديدة في الإدارة، بين النظرية والتطبيق. مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة.

- أل الشيخ، بدر بن عبد المحسن بن محمد(2008): مدى جاهزية إدارات الأمن والسلامة لمواجهة الأزمات والكوارث. رسالة ماجستير مقدمة لقسم العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

- ال سالم ، علي بن حسن ( 2008 ) : مدى الجاهزية لإدارة الأزمات و الكوارث : دراسة مسحية على ضباط الاجهزة الامنية بمنطقة نجران ، رسالة ماجستير مقدمة الى قسم العلوم الادارية ، جامعة نايف للعلوم الامنية ، الرياض .

- إبراهيم، مجدي عزيز، (2000)، موسوعة المناهج التربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

- احمد ، راجحة محمد و صبيحة عزيز حسن : الادارة الجامعية الحديثة والكفوءة : استهدف البحث التعرف على مدى معرفة وكفاءة الادارة الجامعية الحديثة الموجودة

في محافظة كركوك ، ملخصات المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق من 11-13 ابريل .

- الأسدي ، أفنان ، ومحسن ألظالمي ، واحمد الإمارة (2009) : قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط
- ______ ، سعيد جاسم ( 2005 ) : السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً لدى طلبة المعاهد ، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية ، المجلد الثالث ، العدد ( 3 ـ 4 ).
- إدارة جامعة السويس ( 2008 ) : اللائحة الطلابية قانون 318 ، اصدارات جامعة السويس ، مصر .
- البابطين ، عبد الرحمن عبد الوهاب ( 2008 ) : ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية كما يراها طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود ، مجلة رسالة التربية و علم النفس ، العدد ( 29 ) .
- برغوث، علي(2007): دور العلاقات العامة في إدارة الأزمات الجامعية، بحث مقدم إلى قسم الهجرة ودراسات اللاجئين، الجامعة الأمريكية بالقاهرة.
- بركات، زياد(2007): مصادر الأزمات كما يدركها طلبة جامعة القدس. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، ع(1)، المجلد(1)، غزة.
- بروكفيلد، س (1987). تعلم الديمقراطية : ادوارد يندمان حول تعليم الكبار والتغيير الاجتماعي. بكانان، كينت كروم هيلم.
- البنا ، رياض رشاد (2007) : إدارة الجودة الشاملة ، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الواحد والعشرون للتعليم الإعدادي ، للفترة من 24 ـــــ 25 يناير 2007م
- الباز ، راشد بن سعد ( 2004 ) : ازمة الشباب الخليجي واستراتيجية المواجهة ، ط1 ، جامعة نايف للعلوم الامنية ، الرياض .

- البيلاوي، حسن (1996). إدارة الجودة الشاملة في التعليم بمصر، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر: التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين، مركز إعداد القادة ، الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، القاهرة، 20-21 مايو 1996.
- بن سعيد، خالد بن سعد عبدالعزيز (1997). إدارة الجودة الشاملة تطبيقات على القطاع الصحي، الرياض: العبيكان للطباعة والنشر.
- بندر بن سعود – انماط التعليم الحديثة ومجتمع المعرفة – المنتدى العربي الرابع للتربية والتعليم – المصدر السابق – ص 98.
- بويطانة ، عبد الله رمضان ( 1984 ) : دور التعليم العالي و الجامعي في التنمية العربية ، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي ، العدد ( 2 )
- الترتوري، محمد عوض ، و محمد القضاه (2006). المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة. دار الحامد للنشر، عمّان
- ـــــــ ، محمد ( 2008 ) : أعداد المعلم و تأهيله في المدرسة التربوية الحديثة ، مجلة ديوان العرب التربوية ، المجلد الخامس ، العدد ( 8 ) .
- التل، سعيد (1997) : قواعد التدريس الجامعي،دار الفكر للطباعة والنشر،عمان.
- الثبيتي ، مليحان معيض ( 2000 ) : الجامعات ، نشأتها ، مفهومها ، وظائفها ، المجلة التربوية ، المجلد الرابع عشر ، عدد 54 .
- ثورندايك ، روبرت و اليزابيث هيجن ـ 1989 ـ القياس و التقويم في علم النفس و التربية ، ترجمة زيد عبد الله الكيلاني و عبد الرحمن عدس ، مركز الكتاب الأردني ، عمان .
- الجابر، منصور. ( 1998 )."تصورات طلبة المعاهد العليا لممارسة ديمقراطية التعليم في ليبيا". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- جبر، احمد وفواز عقل، (1986)" مواصفات المعلم الجيد من وجهة نظر الطلبة"، مجلة النجاح للأبحاث، مجلد ١ ، عدد3.

- جبر ، ، محمد صدام ( 1998 ) : المعلومات في ادارة الازمات ، المجلة العربية للمعلومات ، المجلد 19 ، عدد 1 ، تونس.
- جريو ، داخل حسن ( 2005 ) : دراسات في التعليم الجامعي ، منشورات المجمع العلمي ، بغداد .
- الجرجاوي ، زياد ( 2005 ) : فلسفة أعداد المعلم المسلم ، بحث مقدم إلى مؤتمر الدعوة الإسلامية و متغيرات العصر في الجامعة الإسلامية غزة ، 16 ـ 17 أبريل .
- الجريسي ,خالد عبد الرحمن ، والحميد سعد بن عبد الله ، 2009 مدخل لتطبيق الجودة في الكليات ، متاح على
., http:,,www.alukah.net,Sharia,0,36315
- جويس ، بروس و وليم مارش ( 2004 ) : قراءة في كتاب نماذج في التدريس ، ترجمة محمد سالم ، المجلة السعودية للتعليم العالي ، العدد ( 2 ) ، الرياض
- الحاجي ، عبد الله ( 2002 ) المجتمع و المدرسة ، دار الخريجي للنشر و التوزيع ، الرياض.
- حسن ، عبد الباسط محمد ـ 1971 ـ أصول البحث الاجتماعي ، الجزء الأول ، مصر .
- حسنين ، عبد المنعم ( 1987 ) : الديمقراطية و المنهج الدراسي ، مجلة التربية ، عن اللجنة الوطنية لتطوير التربية ، العدد الثاني ، الكويت .
- الحملاوي، محمد رشاد(1997): إدارة الأزمات، تجارب محلية وعالمية. مكتبة عين شمس، القاهرة.
- الحبيب ، فهد ابراهيم ( 2010 ) : الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة ، مركز البحوث والدراسات التربوية و النفسية والسلوكية ، مركز السكينة السعودي للحوار ، الرياض .

- الحجار، رائد حسين. ( 2003 ). واقع الممارسات الديمقراطية للتعليم من وجهة نظر الطلبة بجامعة الأقصى بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد ( 11 )، العدد 2.
- حسين، حسناء عبد الرحمن. ( 2006 ). الديمقراطية الجامعية في لبنان – الحالة البحثية والتطبيقية ومجالات المتابعة. مكتبة معهد العلوم الاجتماعية، الجامعة اللبنانية ،بيروت، لبنان.
- حرب ، رولا عبد الرحيم 2007 تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها رسالة ماجستير غير منشورة في الإدارة التربوية مقدمة الى كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، في نابلس، فلسطين.
- الحربي ، حمدان بن محمد (2010) : النظريات التربوية الغربية ، جامعة أم القرى ، الرياض .
- حطاب ، مهدي ومهدي علوان القريشي ( 2007 ) : فاعلية برنامج اعداد اعضاء هيئة التدريسي الجامعي في ضوء بعض الكفايات التدريسية ، ملخصات المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق من 11-13 ابريل .
- الحكيم ، زياد (2009) : ملخص النظرية التربوية عند جوك جاك روسو ، موقع دهشة .
- حماد ، شريف 2004 أساليب تدريس التربية الإسلامية الشائعة التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة ومبررات استخدامها ، مجلة الجامعة سلسلة الدراسات الإنسانية في جامعة غزة ، المجلد الثاني عشر – العدد الثاني .
- ______ ، عبد المحسن و محمد وجيه الصاوي ( 2001 ) : مهام النظام التربوي في إصلاح المسيرة الديمقراطية في الكويت ، دراسة ميدانية ، بحث مقدم إلى مركز دراسات الوحدة العربية في إعمال المؤتمر العلمي الثالث حول الديمقراطية و التربية في الوطن ، لقسم أصول التربية في كلية التربية ، جامعة الكويت .

- حسنين، عبدالمنعم محمد، (1987). الديمقراطية والمنهج الدراسي، مجلة التربية. قطر م(164)، عدد (84).
- الخراشي, وليد عبدالعزيز. (2004م). دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية (دراسة ميدانية على عينة مختارة من طلاب جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود. الرياض.
- خضور، أديب(1999): الأعلام والأزمات. أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، ط(1)، الرياض.
- ـــــــ ، محمد بن شحات،1998م،"دراسة خلفية عن التعليم عن بعد وتطوراته والوضع الراهن له في الساحة الدولية"، بحث مقدم إلى الندوة الدولية للتعليم عن بعد ،تونس 12-18 نوفمبر1998م.
- خضر ، سمير محمود و صلاح الدين عثمان ابو بكر (2007) :مستوى التعليم في جامعة صلاح الدين ( دراسة تحليلية ) ، ملخصات المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق من 11-13 ابريل .
- خضير، نعمة عباس. ( 2000 ). البيروقراطية والاغتراب التنظيمي: دراسة تطبيقية في منظمات خدمية، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة بغداد، ص 135 147
- الخضيري، محسن احمد(1997): إدارة الأزمات. مكتبة مدبولي، القاهرة.
- الخشيلة، هند ماجد(1997): مصادر ضغوط العمل كما يدركها العاملون في التعليم الجامعي. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والإسلامية، ع(1)، مجلد(9)، الرياض.
- الخوالدة، محمد محمود، (2004). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، (ط1)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباع.
- الخطيب ، محمد 2007 مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر الجمعية السعودية

للعلوم التربوية والنفسية (جستن) (الجودة في التعليم العام) ، 28-29 ربيع الآخر .

- خلف ، عمر محمد ( 1986 ) : ديمقراطية التعليم العالي في الدول العربية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد ( 21 ).
- الرميضي ، خالد 2010 : الممارسات التربوية الديمقراطية في المدرسة الكويتية مجلة جامعة دمشق –المجلد 26 - العدد الرابع- خالد الرميضي
- الداوود، سالم. ( 1994 )." ديمقراطية التعليم في كليات المجتمع الحكومية في الأردن كما يراها الطلبة". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن
- الدباغ، فخري(1983): أصول الطب النفسي، ط1، مطبوعات جامعة بغداد ، بغداد .
- الدكمي ، منير فريد ( 2001 ) : ديمقراطية التعليم ، دار حافظ للنشر ، عمان .
- دويكات، خالد عبد الجليل(2002): التدخل السريع في الأزمات. ندوة مقدمة إلى منطقة خان يونس التعليمية، جامعة القدس الفتوحة.
- دياب ، سهل رزق ( 2006 ) : المدرس الذي نريد مكانته و خصائصه و أدواره ، مجلة جامعة القدس المفتوحة ، العدد ( 3 ) .
- الديك، احمد(1999): سيكولوجية الانتفاضة. مطابع شركة البحر والهيئة الخيرية، ط(2)، غزة.
- ديك، ولتر، وريزد روبرت(١٩٩١): التخطيط للتعليم الفعال"، ترجمة محمد الغزاوي، مكتبة حنين، عمان.
- ديورانت ، ول (1988) : قصة الفلسفة ، مكتبة المعارف ، بيروت .
- الراوي ، فيصل ( 1990 ) : جوانب الحرية لدى المعلمين و تطبيقاتها التربوية ، مجلة كلية التربية جامعة سوهاج ، الجزء الثاني ، العدد ( 5 ) .

- ربه ، علي عبد و عباس أديبي ( 1994 ) : مقومات الشخصية و المهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه ، المجلة التربوية ، كلية التربية جامعة الكويت .
- . رحمة ، انطوان ( 2004 ) : أراء أعضاء هيئة التدريس و الطلبة بجامعة الكويت في ديمقراطية التدريس الجامعي ، مجلة جامعة دمشق ، مجلد ( 20 ) ، العدد ( 2 ) .
- الرازي، محمد ابن أبي بكر بن عبد القادر(1982): مختار الصحاح. دار الرسالة، الكويت.
- الرشدان، عبد الله(1995): تطور المهنة التعليمية والأعداد المهني لمعلمي الصغار وأساتذة الكبار عند المسلمين وأثره في التعليم المعاصر، مجلة مؤته للبحوث والدراسات، المجلد(9)، ع(3).
- راشد،علي( 1987 ) :الجامعة والتدريس الجامعي،دار الشروق،ط1،جدة.
- رشك ، جبار (2012) : اصلاح المناهج في التعليم الجامعي ، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي ، جامعة القادسية ، العراق .
- الرشيد محمد ،الجودة الشاملة في التعليم ، المعلم ، مجلة تربوية ثقافية جامعية ، جامعة الملك سعود ، 1995 ، ص 4 .
- الرشيد، محمد ابن احمد(1996): التحديات المعاصرة والمستقبلية في التعليم الجامعي في دول مجلس التعاون. مجلة كلية التربية، بحوث مؤتمر تربية الغد. جامعة الأمارات.
- رمضان ، محمد رفعت و أخرون ( د . ت ) : أصول التربية و علم النفس ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- الرميضي ، خالد (2010) : الممارسات الديمقراطية في المدرسة الكويتية ، مجلة جامعة دمشق ، مجلد 26 ، عدد 4 .
- الرويشدي، سامي ابن صالح(2002): الضغط النفسي كاستجابة لأحداث الحياة الضاغطة. دراسة مسحية جريت في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية،

مقدمة لقسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

- الزبيدي ، كامل علوان و سعاد معروف الدوري ( 1985 ) : الخصائص الشخصية التي يفضلها طلبة الجامعة باساتذتهم ، مجلة كلية الاداب ، جامعة بغداد .
- ______ ، صباح حسن ( 2007 ) : دور الجامعة في بناء وتطوير الاستاذ الجامعي في ضوء تكنولوجيا المعلوماتية ، المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق ، 11 – 13 ابريل
- ______ ، حسن لطيف كاظم ( 2006 ) : التنمية البشرية في العراق .. الواقع و المتطلبات ، الندوة العلمية الثانية لقسم الاقتصاد ، كلية الإدارة و الاقتصاد , جامعة الكوفة ، 8 أيار , مايو ، النجف ، العراق .
- الزوبعي ، عبد الجليل و آخرون ـ 1981 ـ الاختبارات والمقاييس النفسية، مطبوعات جامعة الموصل، الموصل.
- الزيادات ، ماهر فليح ( 2007 ) : فاعلية برنامج تعليمي مقترح في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الديمراطية ، مجلة الجامعة الإسلامية غزة ، المجلد ( 16 ) ، عدد 2 .
- سلفا ، كي ( 2006 ) : اختبار المعلمين المتدربين على القيم الديمقراطية ، المجلة الأمريكية في السلوك الاجتماعي و الشخصية ، المجلد التاسع ، عدد 34.
- سمارة ، عزيز ـ 1989 ـ مبادئ القياس و التقويم النفسي في التربية ، مطبعة عمان ، الأردن .
- سورطي ، يزيد عيسى ( 1998 ) : السلطوية في التربية العربية ، المظاهر و الأسباب و النتائج ، المجلة التربوية ، مجلد 12 ، عدد 47 ، الكويت .
- _____ ( 1997 ) : الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية بين الواقع و التطلعات ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأمارات ، العدد ( 14 ) .

- ساتو، تيرو(1979) : التربية من أجل التفاهم الدولي في مدارس اليابان، ترجمة حمدي النحاس، اليونسكو، مجلة مستقبل التربية، ع 2 .
- السراج ، فؤاد ابراهيم ( 2007 ) : الافاق المستقبلية للاعداد المهني للاستاذ الجامعي والاتجاهات الحديثة في التعليم : استهدف البحث تعرف الاعداد المهني للاستاذ الجامعي وطرق التندريس في جامعة صلاح الدين ، ملخصات المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق من 11-13 ابريل .
- سالم, محمد محمد. 2002م. علاقة النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية بالانجاز الأكاديمي لها في المدرسة المتوسطة. رسالة التربية وعلم النفس. الرياض. ع17. ص1-49.
- السالم، مؤيد سعيد(1990): التوتر التنظيمي، مفاهيمه وأسبابه واستراتيجيات أدارته. الإدارة العامة، ع(68).
- سليمان، محمد إبراهيم(2005): ظاهرة عدم الاستقرار السياسي والأمني وأثرها على التعليم في محافظات غزة. مجلة جامعة الأقصى، ع(1)، المجلد(9).
- السامرائي عباس و عبد الكريم محمود(1991) :كفايات تدريسية في طرائق تدريس التربية التربية الرياضية ، مطبعة دار الحكمة ، بغداد.
- السبيعي، نورة خليفة( 1996 ) :برامج اعداد وتأهيل المعلمين ودورها في تمهين التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الزهراء كلية التربية.
- السبيعي, خالد صالح. (2005م). العوامل المؤدية إلى ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية ووسائل التغلب عليها من وجهة نظر الطلاب بجامعة الملك سعود. رسالة الخليج العربي. ع94. ص55-109.
- السر ، خالد خميس تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة ، مجلة الدراسات الانسانية ، جامعة غزة .

- السعد،علاوي ومحمد حسين منهل جودة العملية التعليمية الجامعية ومتطلبات تحسينها دراسة حالة في جامعة البصرة ، كلية التربية ، جامعة البصرة .
- سكران ، محمد محمد ( 1987 ) : صور استاذ الجامعة في نظر طلابه ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- السنبل ، عبد العزيز واخرون ( 1996 ) : نظام التعليم في المملكة العربية السعودية ، دار الخريجي للنشر ، الرياض .
- السوالمة، وفاء طه. ( 1995 )." تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها".رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،اربد، الأردن.
- الشيخ، عبد الله محمد ( 2001 ) : الديمقراطية و المعلم ، بحث مقدم إلى مركز دراسات الوحدة العربية في أعمال المؤتمر العلمي الثالث حول الديمقراطية و التربية في الوطن ، لقسم أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة الكويت .
- شاهين ، عبد الحميد حسن ( 2011 ) : إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم ، مطبوعات جامعة الاسكندرية ـ الاسكندرية
- ــــــــ ، محمد ( 2010 ) : العلاقة بين الحركة الطلابية وادارة الجامعة ، جامعة القدس المفتوحة ، فلسطين .
- شتات ، نهل ابراهيم ( 2005 ) : أراء الطلبة في بعض الخصائص المهنية للأستاذ الجامعي في الكليات العلمية و الأدبية بمحافظات غزة ، مؤتمر الجودة في التعليم العالي ، المجلد الأول ، العدد ( 2 ) .
- شحاته، حسن وآمنة بنجر( 2001 ) : تطوير النشاط الطلابي في كليات التربية للبنات لإثراء البيئة التربوية التعليمية، بحث مقدم في اللقاء السنوي التاسع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية في جامعة الملك سعود: النشاط الطلابي ودوره

في العملية التربوية والتعليمية في الفترة من 7-9 صفر ، الرياض ص ص 311-388.

- ______، حسن. (1994). النشاط المدرسي: مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه. القاهرة: الدار المصرية.
- الشربيني، لطفي(2003): صدمات الأزمات والحروب وأثارها النفسية، مجلة النفس المطمئنة، العدد75.
- الشعلان ، فهد بن احمد ( 2002 ) : ادارة الازمات ـ الاسس ـ المراحل ـ الاليات ، جامعة نايف للعلوم الامنية ، الرياض .
- الشهراني، سعد ابن علي(2005): إدارة عمليات الأزمات الأمنية.جامعة نايف للعلوم الأمنية، ط(1)، الرياض.
- شلاش ، فارس جعباز و أسيل علي مزهر (2009) جودة معايير إختيار عضو الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي دراسة تطبيقية في كلية الأدارة والأقتصاد جامعة القادسية ، كلية الأدارة والاقتصاد ، جامعة القادسية ، العراق .
- شهاب، علي ( 2005 ). اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة في الكويت نحو العقاب البدني وفقاً لمتغيرات الجنس والجنسية والخبرة والاختصاص، كلية التربية، جامعة الكويت.
- الشهري ، عبد الله ظافر (2001 ): دور التربية الفنية في تفسير وضبط السلوك الأخلاقي والاجتماعي لدى التلاميذ في مراحل التعليم العام ، مجلة العلوم النفسية و التربوية، كلية التربية جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية.
- الشيباني ، عمر محمد التومي ( 1986 ) : ديمقراطيه التعليم فى الوطن العربى ، المنشأه العامه للنشر ، الاسكندرية

- الصرايرة،خالد ومحمد القضاة (2009) القيم البيروقراطية لدى الموظفين الإداريين العاملين في جامعة مؤتة وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر القيادات الإدارية فيها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، عدد3.
- صالح ، قاسم حسين ( 2007 ) :فلسفة التعليم العالي في العراق وأهدافه إشكاليات وأفكار ، جريدة الحوار المتمدن – العدد: 1951
- ______________ ، عامر (2011): التعليم العالي في العراق ، النشاة الاولى ، الهموم والتطلعات جريدة المواطن ، عدد 1489 ،
- صيداوي ، أحمد ( 1986 ) : قابلية التعلم ، ط 1 ، معهد الإنماء العربي ، بيروت .
- الضويحي، عبد العزيز بن سلطان(2004): التخطيط الإعلامي ودوره في مواجهة الكوارث والأزمات. رسالة ماجستير في العلوم الإدارية، مجلة الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
- طالب ، علاء فرحان ( 2007 ) : الادارة الجامعية لمؤسسات التعليم العالي في العراق : الواقع والتحديات وسبل التحديث ، ملخصات المؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق من 11-13 ابريل
- الطنبور، أيوب. ( 2003 )."الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعتي النجاح الوطنية وبيرزيت من وجهة نظر الطلبة ومدى تأثرها بالمتغيرات الديمغرافية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- عبد الله ، معتز سيد ( 1989 ) : الاتجاهات التعصبية ، سلسلة عالم المعرفة ، عن المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب ، العدد ( 137 ) ، الكويت .
- عبد الرحمن ، إبراهيم ( 1992 ) : رقة المعلمين و صرامتهم في تعامل المعلم مع التلاميذ : دراسة تحليلية ، مجلة التربية في جامعة الزقازيق ، العدد ( 2 ) .

- عبد السلام ، شوقي ( 1990 ) : اتجاهات المعلمين و الطلبة نحو السلوك الديمقراطي في المدرسة ، مجلة البحوث النفسية و التربوية ، عن كلية التربية جامعة المنوفية ، العدد ( 7 ) .
- عبد القادر، إبراهيم عبد الخالق رؤوف والاسدي، سعيد جاسم(1997): المرتكزات العلمية والتربوية والاجتماعية للصرح الجامعي كما يراها طلبة الدراسات العليا في جامعة البصرة. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع(32).
- عبد القادر، فادية(2007): الدورة التدريبية للمعلمات في إدارة الأزمات وحل المشكلات. دورة مقدمة إلى قسم التوجيه الفني للاقتصاد المنزلي، وزارة التربية والتعليم، الكويت.
- العجيلي، صباح حسين وآخرون (2001)، مبادئ القياس والتقويم التربوي، مكتب احمد الدباغ، بغداد.
- العتيبي ، محمد عبد المحسن ( 2007 ) : المناخ المدرسي و معوقاته و دوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مقدمة الى قسم العلوم الاجتماعية كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف للعلوم الأمنية ، الرياض .
- العسيلي، رجاء وعبد اللة، تيسير(2005): قلق الأزمات التي تعاني منها جامعة القدس المفتوحة أثناء الانتفاضة. مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات، ع(5).
- عليوة ، السيد ( 2002 ) : ادارة الازمات و الكوارث : مخاطر العولمة و الارهاب الدولي ، ط 2 ، دار الامين للنشر و التوزيع ، القاهرة .
- العمار، عبد اللة بن سليمان(2003): دور تقنية ونظم المعلومات في إدارة الأزمات والكوارث. رسالة ماجستير مقدمة إلى قسم العلوم الإدارية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
- العماري، عباس رشدي(1993): إدارة الأزمات، عالم متغير. مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة.

- العمايرة ، محمد حسن ( 2006 ) : تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظرهم و نظر طلابهم ، مجلة العلوم التربوية و النفسية ، المجلد السابع ، العدد ( 3 ) .
- عودة، احمد سليمان (1985)، القياس والتقويم في العملية التدريسية المطبعة الوطنية، اربد.
- عودة ، بسمة رحمن و طالب عبد الكريم كاظم ( 2009 ) : مظاهر الحياة الديمقراطية الجامعية من منظور طلبة جامعة القادسية ( الآداب نموذجاً ) ، مجلة القادسية في الآداب و العلوم التربوية ، المجلد الثامن ، العدد ( 1 ) .
- عبد الحسن ، مهند (2012) : طرائق التدريس ، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي ، جامعة القادسية ، العراق .
- عبد الحميد ، الحارث (2005) : فلسفة البحث العلمي واخلاقياته ،مركز البحوث النفسية والتربوية ،جامعة بغداد .
- عبود، عبدالغني وآخرون(1997) :التربية المقارنة "منهج وتطبيق"، دار الفكر العربي، القاهرة.
- العتيبي ، محمد عبد الحسن ضبيب ( 2007 ) : المناخ المدرسي ومعوقاته في اداء العاملين بمراحل التعليم العام ، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية الدراسات العليا جامعة نايف العربية للعلوم الامنية . الرياض .
- عــرّاد ، صالح بن علي أبو ( 2004 ) : النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية و تحديات العولمة ،بحث مقدم لندوة العولمة وأولويات التربية المنعقدة في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الرياض خلال الفترة من 27 – 28 , 2 , 1425هـ الموافق 17 – 18 , 4 , 2004م .
- عزيز ، مجدي، (1998): المنهج التربوي والوعي السياسي ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .

- عقل ، فواز(2002): التدريس الفعال لدى معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في مدينة نابلس مجلة جامعة النجاح للأبحاث ،المجلد ١٦، عدد2 .
- العمري ، عائشة بليهش محمد وغزيل عبد الله السعيد (2010) :تقويم واقع الأنشطة الطلابية وتطويرها باستخدام وسائل وتقنيات التعليم ، جامعة طيبة ، الجزائر .
- عوكر ، حنا ( 2007 ) : التعلم بالاكتشاف ، المجلة التربوية ، عدد 41 ،
- العيسري, عامر محمد؛ الجابري, ريا عامر. (2004م). واقع الأنشطة التربوية وأثرها على التحصيل الدراسي للطلاب من وجهة نظر الطلاب والمعلمين. ندوة الأنشطة التربوية مركز لإثراء التعلم. مسقط. 26-28 نوفمبر.
- الاغبري، بدر. ( 1998 ).تصورات الطلبة لشخصية الأستاذ الجامعي الكفء في التدريس الجامعي بجامعة ناصر،ليبيا. الأمانة العامة لإتحاد الجامعات العربية ، القاهرة .
- فتحي ، محمد ( 2001 ) : الخروج من المأزق ، من إدارة الأزمات ، دار التوزيع و النشر الإسلامية ، القاهرة .
- فرج ، صفوت ـ 1980 ـ القياس النفسي ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
- ـــــ ، الهام عبد الحميد ( 2001 ) : برنامج تدريبي مقترح لتنمية السلوك الديمقراطي و التفاعل الاجتماعي للمعلم العربي ، بحث مقدم إلى مركز دراسات الوحدة العربية في أعمال المؤتمر العلمي الثالث ، قسم أصول التربية في كلية التربية ، جامعة الكويت .
- فرجاني، نادر(1998): مساهمة التعليم العالي في التنمية. مجلة المستقبل العربي، ع(237)، القاهرة.
- قانون الجامعة الاردنية ( 1974 ) : انتخابات الجامعة الأردنية ، اصدارات الجامعة الاردنية ، الاردن .

- القرشي عبد الفتاح ، و حسن جامع ، ( 1988 ) : التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة وعلاقتـــــه باتجاهات المعلم نحو التلاميذ" ، المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، ع15 ، مج4 .
- قطامي ، يوسف ( 1989 ) : سيكولوجية التعلم و التعليم الصفي ، ط1 ، دار الشروق ، عمان.
- كامل ، عبد الوهاب محمد ( 2001 ) : سيكولوجية إدارة الأزمات ، دار الفكر لطباعة و النشر ، عمان .
- كردم، عبد اللة بن متعب(2005): اللجان الأمنية ودورها في إدارة الأزمات. رسالة ماجستير مقدمة إلى قسم العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
- الكندري، جاسم يوسف ( 1998 ) المدرسة والاغتراب الاجتماعي: دراسة ميدانية لطلبة التعليم الثانوي بدولة الكويت، المجلة التربوية،جامعة الكويت، العدد 46 ، المجلد 12 .
- كنعان ، أحمد علي (2004 ) : دور التربية في مواجهة العولمة وتحديات القرن الحادي والعشرين وتعزيز الهوية الحضارية والانتماء للأمة ، بحث مقدم إلى ندوة: العولمة وأولويات التربية المنعقدة في رحاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في الفترة من 27-28 , 1425,2هـ الموافق 17-18,4,2004.
- الكفري ، ميه و فتحية نصروا (2004) : العدالة في التربية ، مجلة العلوم الإنسانية في جامعة النجاح ، مجلد 18 ، عدد 2 .
- ماس (2002): معهد السياسات الاقتصادية الفلسطيني والتعليم العالي الفلسطيني، القدس.
- ماهر ، أحمد ( 2006 ) : إدارة الأزمات ، الدار الجامعية ، الأسكندرية .

- مغيث ، كمال حامد و الهام عبد الحميد ( 1997 ) : التعليم و حقوق الإنسان ، مركز الدراسات و المعلومات القانونية لحقوق الإنسان ، القاهرة.
- المنشاوي ، رياض زكريا ( 2004 ) : فعالية التربية الميدانية في تقوية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين في تخصص التربية البدنية ، مجلة كلية المعلمين ، المجلد التاسع ، العدد ( 2 ) ، الرياض .
- المنظمة لعربية للتربية و الثقافة و العلوم ( 1979 ) : استراتيجية تطوير التربية العربية ، تونس
- الموسوي ، نعمان محمد صالح ( 2008 ) : الصدق البنائي للصيغة العربية لقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلمين ذات الصلة بالطلبة و التفاعلات الصفية ، مجلة العلوم التربوية و النفسية في البحرين ، المجلد التاسع ، العدد ( 1 ) .
- محمد ، جاجان جمعة و احمد قاسم محمد ( 2007 ) : دور الجامعة في تنمية المجتمع ، مقدم الى مؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق ،من 13 – 17 ابريل .
- محمد ، سمير عبد العال ( 1990 ) : حدود استخدام مدخل النظم في البحث التربوي ، المجلة العربية للعلوم التربوية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلد العاشر .
- ـــــ، عبد الحليم ومحمد شوقي وإبراهيم النجار ومصطفى العامري(2001): أهم المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية لطلبة جامعة الأمارات المتحدة، مجلة التربية جامعة الأمارات المتحدة.
- ـــــ عيشوني،(2007) ، ضبط الجودة :التقنيات الأساسية وتطبيقاتها في المجالات الإنتاجية والخدمية، دار الأصحاب للنشر والتوزيع، الرياض.
- ـــــ ، محمود ( 2001 ) : التربية و التحديات التي تواجه الثقافة العربية ، رؤية تحليلية و نقدية ، بحث منشور في وثائق المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية ، جامعة القاهرة .

- محمود، يوسف سيد(1999): أبعاد أزمة التعليم الجامعي. مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي(رؤية لجامعة المستقبل) 22-24 مايو، القاهرة.
- _____ ، يوسف ( 1993 ) : مشكلات طلاب الجامعة في مصر و أساليبهم في مواجهتها ، دراسة استطلاعية لطلاب فرع جامعة القاهرة في الفيوم ، دراسات تربوية ، سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة ، المجلد 8 ، الجزء 8 ، القاهرة .
- محمد ، صلاح الدين عبد القادر ( 2005 ) : التفاعل الدينامي بين شخصية المعلم و شخصية التلميذ ، بحث منشور في اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية التربوية و النفسية (جستن ) ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .
- محمود ، محمود احمد و بيشوي يسري حشمت و احمد محمد عبدالحميد و ياسرفلان الفلاني و احمد صالح الفبلني ومين افلان الفلاني 2009 : معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ورقة عمل مقدمة إلي مشروع الطرق المؤدية الي التعليم العالي ، جامعة أسيوط ، مصر
- المدسري ، حمدان بن سعيد و محمد بن ناصر السديري وأحمد بن سليمان البندري ومحمد خلفان الكثيري و سالم علي المهري ( 2010 ) : التعلم البنائي ، مركز تكنولوجيا التعليم والمعلومات ، جامعة السلطان قابوس
- مرسي، محمد منير، التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية، القاهرة ، دار عالم الكتب، 1998م.
- مركز المعلومات الوطني الفلسطيني(2001): الخسائر الاقتصادية الفلسطينية الناجمة عن الحصار الاقتصادي، ع(4)، غزة.
- المركز الوثائقي والمعلوماتي العراقي (2007 ): ملف تخصصي: التعليم في العراق، شبكة النبأ المعلوماتية http:,,www.annabaa.org,index.htm

- المسيليم، محمد ؛ و زينل ، فضة ( 1993 ). دراسة لمعوقات الأنشطة الابتكارية في مدارس التعليم الثانوي في الكويت من وجهة نظر عينة من النظار والناظرات، المجلة التربوية ، عدد 24
- مصطفى ، فائق ( 2007 ) : نحو تطوير وظائف الجامعة الثلاث : الخلقية والعلمية والاجتماعي ، بحث مقدم الى مؤتمر العالمي للتعليم العالي في العراق ،من 13 – 17 ابريل .
- مظلوم ، حسين جدوع (2012) : التعليم الفعال ومهاراته ، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي ، جامعة القادسية ، العراق .
- معوض، جلال(1983): ظاهرة عدم الاستقرار السياسي وأبعادها الاجتماعية والاقتصادية. مجلة العلوم الاجتماعية،ع(1)، السنة (11)، جامعة الكويت.
- مقبل، عبدالله. (2000). اثر برنامج تحسين أداء المعلم على تدريس رياضيات الصفوف 7-12 من حيث المنهج والتقنية والتقويم. (اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أوهايو،
- مقداد، محمد( 2004): جامعات البلدان النامية في عهد العولمة أمل البقاء بين التحديات المستمرة والأزمات الحادة. ورقة بحث مقدمة إلى ندوة العولمة واولويات التربية التي تنظمها كلية التربية، جامعة الملك سعود، 17-18 نيسان، الرياض.
- منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة – المؤتمر العالمي للتعليم العالي – التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين – الرؤية والعمل – وثيقة عمل – باريس- 5-9-تشرين الاول 1998 ص12
- الناجي. محمد بن عبد الله ( 2003 ) : الإدارة الفاعلة لمدرسة المستقبل في القرن الحادي والعشرين، ط 1 ، مكتبة الرشد، ، الرياض.
- الناصر، فهد ابن عبد الرحمن(2002): الأسرة المأزومة، أبعاد المعاناة واليات المواجهة. مجلة الثقافة النفسية، عن مركز الدراسات النفسية، ع(49)، المجلد(13).

- نبراوي، يوسف إبراهيم وعلي، محمد يحيى. ( 1984 ). "اتجاهات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة نحو الممارسات التربوية في الجامعة". المجلة العربية للبحوث التربوية ، المجلد ،( 11 )، عدد ( 2 ) .
- نوفل ، محمد نبيل (1990) : باولو فريدي (آراؤه في تعليم الكبار) ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس.
- ____ ، محمد نبيل ( 1997 ) : رؤى المستقبل ، المجتمع والتعليم في القرن الحادي والعشرين (المنظور العالمي والعربي ) ، المجلة العربية للتربية ، المجلد السابع عشر ، العدد الاول .
- نعمان ، منصور وغسان النميري ( 1998 ) : البحث العلمي حرفة وفن ، دار الكندي ، الاربد .
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي 2004. توصيات مؤتمر التعليم العالي السابع ، 22-23 أيلول
- وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ( 2010 ) : المشروع الشامل لتطوير التعليم ، متاح على http:,,www.cpfdc.gov.sa
- وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية ( 1996 ) : عمادة شؤون الطلاب. النشاط الطلابي من خلال توصيات ندوات عمادات شؤون الطلاب، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، .
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في المملكة الاردنية ، 2010 : الخطة الإستراتيجية للأعوام 2007 – 2010 ، الأردن .
- وطفة، علي. ( 1993 ). "التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية". مجلة اتحاد ، الجامعات العربية، عدد 38
- ____ ، علي الشريع ( 1998 ) : بين السلطة و التسلط ، مجلة الفكر السياسي ، السنة الاولى ، العدد الثالث ، الكويت .

- ـــــــ ، علي والشريع، سعد. ( 2000 )." الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة الكويت . آراء عينة من الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في مستوى الأداء الديمقراطي لجامعة،الكويت"، مجلة إتحاد الجامعات العربية، العدد ( 3).
- ـــــــ ، علي وطفة ( 2003 ) : الديمقراطية التربوية من ديمقراطية المدرسة إلى الديمقراطية في المدرسة ،مجلة التربية ، قطر ، العدد 146.
- ـــــــ ، علي وعلي شهاب ( 2001 ) : السمات الديمقراطية للتنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي المعاصر ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية - المجلد 17 - العددالأول
- ـــــــ، علي أسعد ( د . ت ) إشكالية الإصلاح التربوي في الوطن العربي : تحديات وتطلعات مستقبلية. جامعة الكويت .
- ويكيبيديا ( 2010 ) : الانشطة الطلابية ، الموسوعة الحرة .
- هادي ، رياض عزيز ( 2010 ) : الجامعات ( النشأة والتطور ، الحرية الاكاديمية ، الاستقلال) ، اصدارات جامعة بغداد ، بغداد .
- ـــــــ ، رياض عزيز وأخرون ( 2007 ) : اخلاقيات مهنة التعليم الجامعي ، سلسلة ثقافة جامعية ، عددا 1 .
- هاغيت ، فرانسوا (2000) : علم النفس المدرسي، ترجمة، شاهين لطفي، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن
- هندرسون ، جي ( 2001 ) التدريس مهنة و غاية فنية ، شركة ماكميلان للنشر ، نيوجرسي .
- هلال، محمد عبد الغني حسن(1996): مهارات إدارة الأزمات. مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة.

- الياور ، عفاف : صلاح معوقات التعليم الجامعي المفتوح في فرع الجامعة العربية المفتوحة بجدة من منظور الطلاب والطالبات الدكتورة مجلة رسالة الخليج العربي العدد (112)
- يحيى ، حسن عايل(1999) :مفاهيم التربية الوطنية الواردة في كتب اللغة العربية والمواد الاجتماعية والتربية الوطنية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، دراسة مقدمة للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.
- يعقوب، إميل (1986): كيف تكتب بحثا أو منهجية البحث. ، جروس برس ، لبنان.
- يعقوب ، حسين ( 2003 ) : المدرسة و التربية الديمقراطية ، مجلة المعلم ، عدد 1 ـ 2 ، الرياض.
- اليونسكو(2001): تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة العربية خلال العقدين1981-2000، اليونسكو، بيروت.

# المصادر الأجنبية


- Allen , Mj & Yen . W.M . ( 1979 ): Introduction to Measurement Theory , California , Brook Cole.
- Anderson, M.(1970): Understanding mid career stress. Management review, 57-66.
- Bloom ,A ( 1981 ) : The closing of the American mind , op . cit .
- Beyer , L. E . ( ED ) ( 1996 ) : Creating Democratic classrooms : The Struggle to Integrate theory and Practice . New York : Teachers college Press .
- Beardslee , D : College studiants images of key occupation Papered at American . psychologieal association , Cincinnati .
- Bousfield , w . A (1970 ) : studiant ratios of Qualities in colleque professers , scocl and societe .
- Butts- R.F ( 1988 ) : Democratic : What the schools Teach , presented at : national conference on the future of civics education , Washington , DC .
- Cameron, Price-Jason-Matthew.(2004). Reclaiming democracy for the long school house, University-of-Toronto-Canada.
- Clinton , R . J ( 1970 ) : Qualities college studiants desire in collers instructors , scool and societe .
- Dowty , Allan ( 1981 ) : Middle East crisis , USA los Angeles , California press
- Ford, J.(1981): The management of organization crisis. Business horizons, vol(24), no(3).
- Fishbein , M . & Ajzen ,I ( 1975 ) : Beliefs , Attitudes , Intentions and Behavior , London : Addison – Wesley Publishing company .
- Frank, o.(1985): Children and affect strategies for self regulation and sex differences in sadness. American Journal of or the psychiatry,vol(55),no(2).
- Galip , Karajozojlu ( 1996 ) : teacher Training practice Hand Book , London .
- Gay, L. R., Educational Research: Competencies For analysis and application,(3rd ed)1990.
- Garnett, P., and Tobin, K., (1988), “Teaching for Understanding Exemplary Practice in High School Chemistry”, Journal of Research in Science Teaching, 26 (1),
- Glasser, W. (1996). The theory of choice. Learning, vol 25

- Gower ,Roger & walter steve (1985) : Teaching practice Hand Book ,London. -
- Harris, A.: (1998) ,Effective Teaching: A review of the Literature. School Leadership and Management, V. 18 (2), Pp. 169 – 183
- James , M . Cooper & other ( 1995 ) : Classroom Teaching skills , 4th ed , lexinghon , DG . Health .
- Jurgen , H ( 1963 ) : what does a crises mean today ? social Research , 40 ( 1 ) .
- Kesici ,Sahin ( 2008 ) : Teachers opinions about building a democratic classroom , Journal of Instructional psychology .
- Keorge, Dixon-Matthew.(1980)."Trends in the relationships between democratic teacher behaviors and student achievement ,"phd ,. Dissertation, Georgia-State-University.
- Kaufman , H .G ( 1998 ) : Higher education and enrolment , Paris .
- Lazarus , R & Monat , A ( 1977 ) : Stress & coping : An Anthology , New York , Colmbia university press.
- Marri , A.R (2005A) : Education Tecnology as a Tool for Multicultural Democratic Eduction : The case of one us History Teacther in an under sourced High school , Journal Social Studies , Vol 4 , Issue 4
- Marri , A.R (2005B) : Building a framework classroom Based Multicultural Democratic , Teacher college Record Vol. (107).
- Moos , R ( 1988 ) : coping with life crises , New York . plenum
- Neill , A . S (1996) : Summer – A New of Childhood , New York : Grifffin Publisher .
- Novak, J. M., Rocca, W., & DiBiase, A. (Ed.) (2006). Creating inviting schools San Francisco, CA: Caddo Gap Press
- Ocepeck. L.J., (1994): “Selected elements of effective teaching, A Study of perception of high school teachers in Iilinois”, Ph.D Dissertation Indiana, and Ohio., DAI, 54,
- Patrick, J. J. (1995). Civic education for constitutional democracy: An-international perspective. ERIC Document No. ED390781.
- Parnell , D ( 2003 ) : Preparation exams . physician and sports medicine , 18 ( 9 ) .
- Pearlin , Leonard . I ( 1989 ) : The sociogical study of stress , journal of Health and social behavior , 30 , no .
- Pollack , M . & Miller , D ( 1980 ) : Teacher make the difference . An Introduction to education . new York :Harper

- Prophy, J. :(1986), Teacher Behavior and Student Achievement. Handbook of Research on Teaching, Pp. 328 – 375. Champaign, NY, Macmillan.
- Purkey , W. Novak , J . M ( 1996 ) : Inviting school success : Concept approach to teaching , Learning , and Democratic practice 4th ed , Canada ; wads worth .
- Riggio , Ronald ( 1990 ) : Introduction to lndustrial organization psychology , scott Forcsman
- Ross, Glenda, (2001)."Case study of institution of higher education in Bulgaria: The Transition From Communism to Democracy" , EdD . Dissertation , published by Internet ,The University to of Tennessee.
- Silva, M. &Mcgannm T. (1995): Managing in crises filledtime. INC: wiley sons.
- Smith , C .R ( 2002 ) : Validation of the Democratic Teacher Belief scale ( DTBS ) Assessment in Education .
- Turner, B.(1984): Man made disasters. Landon, wykenam.
- Wanda , E ( 2005 ) : stress on the college, campus.
- wayne ( 2005 ) : The Measurement of stress among college student , American psychology , 252 ( 7 ) .
- Wolfgang , C.H (2001) : Solving Discipline and classroom Management Problems : Method and models for today teachers , New York : John Wiley and Sons .

# ديمقراطية التعليم

## (واشكالية التسلط والازمات في المؤسسات الجامعية)



9789957125288


اليازوري
دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع
عمان - وسط البلد - شارع الملك حسين
هاتف: 4626626 6 962+ تلفاكس: 4185 461 6 962+
ص.ب: 520646 الرمز البريدي: 11152
www.yazori.com info@yazori.com